Paed. Th.
5352.

Paed. Th.
5352
Schwarz

Paed. 412
Paed. 412 Th.
5352

Betrachtungen

über

Vergänglichkeit und Unvergänglichkeit

der

Schulfrüchte

von

Christian Schwarz,
Professer am obern Gymnasium in Ulm.

Ulm, 1842.
Wohler'sche Buchhandlung (Lindemann).

LIOTHECA
REGIA
ENSIS

Betrachtungen

über

Vergänglichkeit und Unvergänglichkeit

der

Schulfrüchte

mit besonderer Rücksicht auf gelehrte Schulen.

Ein

methodologischer Beitrag

nebst

einem kurzen polemisch-apologetischen Anhange

von

Christian Schwarz,

Professor am obern Gymnasium in Ulm.

Ulm, 1842.

Wohler'sche Buchhandlung (Lindemann).

BIBLIOTHECA
REGIA

Druck von W. Held in Ulm.

Den

Genossen des Philologenvereins

bei dessen fünfter Versammlung

aus Hochachtung gewidmet

vom **Verfasser.**

Vorrede.

Unter vorstehendem Titel erscheint ein Schriftchen im Drucke, das einem Zufalle seine Entstehung zu danken hat. Auf einer Ferienreise, die ich im Juni 1840 nach München gemacht, leitete mein Nebensitzer auf dem Eilwagen, ein Landgeistlicher aus Baiern, unser Gespräch auf die Suringar'sche Preisfrage, von der ich keine Kenntniß hatte, weil ich die Augsburger allgemeine Zeitung, durch die sie bekannt gemacht worden, nicht regelmäßig zu lesen pflegte, und mir daher dieser Artikel entgangen war. Da stieg der Gedanke in mir auf, ob ich nicht auch jetzt noch (im December desselben Jahres mußte die Beantwortung eingesandt werden) den Versuch wagen sollte, das Meinige zu Beleuchtung einer der wichtigsten pädagogischen Fragen beizutragen, welche so viel mehr Anziehendes für mich hatte, da mir öfteres Nachdenken gerade über diese Seite des Unterrichtswesens und vieljährige Erfahrung manche Gesichtspuncte darboten. Gewiß aber würde ich diesen Gedanken sogleich unterdrückt haben, hätte mir jener Herr über die ausschließende Tendenz der Frage genauere Auskunft gegeben oder geben können. Und selbst nach meiner Rückkehr würde ich mich desselben entschlagen haben, wenn jener Zeitungsartikel, den ich nun nachschlug, über den besondern Zweck der Aufgabe sich entschiedener ausgesprochen hätte. Er lautet also:

„Welches sind die Ursachen, warum so viel Gutes, was die Kinder in den Schulen gelernt haben, wieder verloren geht, sobald und nachdem sie die Schulen verlassen haben? Welche Mittel können gegen diesen Verlust nach dem Verlassen der Schulen angewendet werden, durch die Kinder selbst, durch Eltern, Lehrer, Geistliche, Privatpersonen und Vereine, auch durch den Verein der deutschen Philologen und Schulmänner, und endlich durch den Staat, besonders in Hinsicht auf solche Kinder, welche nicht für den gelehrten Stand und damit zum Besuche einer Universität bestimmt sind?"

„Bei der Beantwortung dieser Frage soll man erstens

untersuchen, ob nicht vielleicht in dem Unterrichte selbst der Keim des Verlustes liegt: theils weil vieles von Dem, was die Kinder in den Schulen lernen, wenn es auch den Namen eines guten Unterrichts trägt, eigentlich nicht gut ist, und also vermöge seiner Beschaffenheit wieder verloren geht: theils, wenn es auch gut ist, nicht auf eine solche Weise gelehrt und gelernt wird, die es wahrscheinlich macht, daß es nicht wieder verloren gehe. Zweitens und hauptsächlich soll man aber die Mittel angeben, dem Verluste von Dem, was wirklich gut ist und gut gelehrt und gelernt wurde, zuvorzukommen.

Ich übersah nun zwar den Beisatz „besonders in Hinsicht auf solche Kinder u. s. w." nicht; allein es ist vorher im Allgemeinen von Schulen die Rede, und da dachte ich auch an lateinische Schulen, wie man sie noch jetzt in Württemberg nennt, in denen nicht bloß künftige Studirende geschult werden. In Herrn Suringars einleitendem Vortrage aber, welchen ich erst im Winter 1841 in den Verhandlungen des Philologenvereins zu lesen bekam, handelt es sich bloß um Volksbildung und Kinder niederen Standes und Volksschulen, die meinen Beobachtungen, wie meinem pädagogischen Interesse ferne lagen und liegen. Dazu kam die freilich voreilige Voraussetzung, von der ich ausging, daß diejenigen Aufsätze, welchen für die Zwecke der Gelehrtenschulen einige Wichtigkeit gegeben würde, in ihren Hauptmomenten den Verhandlungen des Vereins einverleibt werden würden.

So ging ich denn an die Arbeit, die mir nicht wenig sauer wurde, indem sie größtentheils elucubrirt, auch wegen wiederholter Krankheitsanfälle öfters unterbrochen werden mußte. Im Monat August gab ich sie sogar, an einer gelingenden Vollendung verzweifelnd, auf; und erst zu Anfange Octobers nahm ich sie, durch die Nachricht in der allgemeinen Zeitung, daß bis jetzt nur sechs Bewerber aufgetreten seien, ermuthigt, wieder vor.

Im Monat Mai dieses Jahres erhielt ich auf mein Ansuchen das Manuscript zurück mit dem Anfügen: „daß diese Abhandlung, wenn ihr schon die leichte Uebersichtlichkeit abgehe und Manches darin sich bloß auf wissenschaftliche Anstalten beziehe, doch wegen sinnvoller wissenschaftlicher Darstellung und philosophischer Schärfe des Urtheils als eine der besten eingegangenen Preisschriften

(62 an der Zahl) prädicirt worden sei"; ein Prädicat, das meine Erwartung weit überstieg, und das ich mit Schüchternheit nur darum hier beisetze, damit es zu meiner Entschuldigung diene, daß ich mich durch das Zureden eines meiner hiesigen Kollegen, dem ein Urtheil über pädagogische Dinge, zumal von ihrer psychologischen Seite zusteht, habe bestimmen lassen, den Aufsatz im Interesse, wie er meinte, des gelehrten Schulwesens dem Drucke zu übergeben. Dazu gesellte sich jedoch noch ein anderer Bestimmungsgrund, den ich nicht mit Stillschweigen übergehen kann. Im vergangenen Winter las ich in Magers Pädagogischer Revüe (Aprilheft 1841) unter dem Titel zur Frage über die Principien einen Aufsatz, der mich ausnehmend interessirte und um so mehr erfreute, als er mir nicht nur aus der Seele geschrieben war, sondern auch, hier und da fast wörtlich, mit den wichtigsten Puncten übereinstimmt, die ich in meiner Beantwortung der Preisfrage ausgeführt hatte; ein rein zufälliges Zusammentreffen, das doch gewiß für die objective Wahrheit der ausgesprochenen Ansichten kein unbedeutendes Moment abgiebt, wofern wir beide nicht aus Einer Quelle geschöpft und von einander unabhängig geschrieben haben. Das Gegentheil des letztern wäre aber schon chronologisch unmöglich gewesen, da meine Abhandlung ein Jahr früher aus meinen Händen und außer den Preisrichtern Jedermann unzugänglich war, aber auch physisch, da mir der Verfasser jenes Aufsatzes als solcher, was ich nur bedauern kann, nicht bekannt ist. Gegen ersteren Verdacht schützt uns beide, abgesehen von dem eigenthümlichen Tone und der ganzen Haltung jenes Vortrags, der wie Ein Guß erscheint, so wie davon, daß ich mir bewußt bin, im Ganzen selbstständig meine Ansichten, die sich freilich mitunter auch durch Lectüre, besonders die eines Thiersch, Deinhardt (der Gymnasialunterricht u. s. w.) und Anderer, so gebildet, entwickelt zu haben, der Umstand, daß sich eine äußere Quelle der Art überhaupt nicht nachweisen lassen wird. Meine Erörterungen anlangend, so habe ich Einiges dahin Einschlägige aus meinen früheren Programmen einfließen lassen müssen, so wie aus meiner Kurzen Kritik der Hamiltonischen Sprachlehrmethode, welche Schriften ich natürlich in der eingesandten Abhandlung nicht nennen konnte. Wenn ich an zwei Stellen meine Quelle nicht namhaft machen konnte, so

geschah dieß der Wahrheit gemäß: ich hatte sie früher einmal aus einem Unterhaltungsblatte, ich vermuthe, dem Freimüthigen, schnell auf ein Blättchen geschrieben, ohne den Titel beizusetzen.

Hätte nicht die Verlagshandlung auf schleunige Uebergabe des Manuscripts gedrungen, so würde ich mich die Mühe einer Ueberarbeitung und lichtvolleren Anordnung nicht haben verdrießen lassen; so aber erscheint die Abhandlung ohne alle Aenderung und Zuthat im Drucke.

Es bleibt mir noch übrig, über den Anhang ein Wort zu sprechen, der freilich jetzt wenig oder kein Interesse mehr bietet, weil der Hamiltonismus in den letzten Zügen liegt. Ich hatte denselben als eine Art Antikritik und als Erwiederung der Redaction der Leipziger Jahrbücher für Philologie und Pädagogik zugesandt; erhielt ihn aber nach geraumer Zeit begleitet mit einem äußerst verbindlichen und schmeichelhaften Schreiben des Herrn M. Jahn zurück, wofür ich mir erlaube hier den gefühltesten Dank gegen ihn auszusprechen. Darin „bedauert er sehr, meinen Aufsatz als eine, Persönlichkeiten nicht ausschließende, Antikritik nur in das literarische Anzeigeblatt aufnehmen zu können, was bedeutende Einrückungsgebühren kosten würde; und fordert mich dringend auf, demselben die Form einer Recension zu geben, der er mit wahrem Verlangen die Spalten der Zeitschrift öffnen würde.“

Diese, ob auch geringe, Mühe mochte ich einer Sache nicht widmen, die sie nicht verdiente, und legte das Blatt bei Seite mit dem Vorsatze, eine spätere Gelegenheit zu Veröffentlichung desselben zu benützen. Diese hat sich mir nun dargeboten, und ich benütze sie bloß darum, daß es nicht scheine, als hätten mich siegende Anfechtungen und Beweisgründe meines Gegners zum Schweigen gebracht, und damit Gleiches mit Gleichem vergolten werde. Eine etwaige zweite Entgegnung werde ich, innig überzeugt, daß die Wahrheit mir zur Seite steht, meiner Gewohnheit gemäß ungelesen lassen. Und eben so mag es auch mit dieser Zugabe halten, wer sie hier nicht am Orte und ungeeignet finden sollte.

Im Monat Juli 1842.

1

Motto:

Εἰ [γὰρ] κεν καὶ σμικρὸν ἐπὶ σμικρῷ καταθεῖο,
Καὶ θαμὰ τοῦτ᾽ ἔρδοις, τάχα κεν μέγα καὶ τὸ γένοιτο.

Hes. ἔργ. v. 361.

Durch einen Zufall erst im Monate Juni auf die von dem deutschen Philologenverein in der Versammlung zu Mannheim 1839 adoptirte und durch die allgemeine Zeitung veröffentlichte Preisfrage aufmerksam gemacht, gab ich dennoch dem Entschlusse Raum in mir, wenigstens einen Beitrag zu Lösung dieser Aufgabe zu liefern, so weit die mir, einem durch öffentlichen und Privatunterricht stark in Anspruch genommenen Lehrer, sparsam zugemessene disponible Zeit es gestatten würde, mich über dieselbe zu verbreiten. Daher wird es mir auch nicht möglich werden, dieser Abhandlung durchgängig eine, vielleicht erwartete, streng wissenschaftliche Form nach genauer Disposition zu geben, welche eine längere Meditation voraussetzt, als mir vergönnt ist, und eine nicht durch so viele und anhaltende Unterbrechungen gestörte Ausarbeitung. — Ob nun gleich der Kreis meiner pädagogischen Beobachtungen und Erfahrungen, wie auch meiner Bekanntschaft mit der pädagogischen Literatur, ein ziemlich beschränkter ist, indem ich mich nur mit der etwas reiferen Jugend an einer höheren Gelehrtenschule beschäftige und nur in dieser Richtung für Pädagogik und Didaktik besonders interessire, so glaube ich mich doch an die Untersuchung der aufgestellten Fragen wagen zu dürfen, die eine für die civilisirte Menschheit so wichtige Angelegenheit betreffen. Freilich habe ich demnach bei meiner Betrachtung vorzüglich die Gelehrtenschulen im Auge; allein die Gesichtspuncte sind fast alle von der Art, daß die verschiedenen Lehranstalten

der mittleren Kategorie in ihren Bereich fallen, so, daß meine Ansichten, wenigstens meine Grundansichten, mit wenigen Modificationen auf alle passen werden. Auch sind ja die Fragen selbst in ziemlich allgemeiner Fassung aufgestellt.

Um nun sogleich auf den Gegenstand der Untersuchung überzugehen, so kann zwar im Allgemeinen die Thatsache nicht geläugnet werden, daß viel Gutes, was in der Schule gelernt worden, nach Beendigung des Schulbesuches wieder verloren gehe; dabei aber ist denn doch nicht zu übersehen, daß ein guter Theil dieses Verlustes auf Rechnung von Umständen kommt, welche zu ändern außer den Gränzen menschlicher Willenskraft, überhaupt menschlichen Vermögens liegt. Diese Umstände sind theils in den äußern unabänderlichen Lebensverhältnissen gegründet, theils sind sie einmal in der innern Welt des Geistes gegeben und psychologisch nothwendig. Ein großer Theil der Schuljugend wird gleich nach dem Austritte aus der Schule in das practische Leben hineingerissen und in einen neuen Kreis von Beobachtungen und Wahrnehmungen, von mehr oder minder ungeistigen Beschäftigungen gebannt, in welchem das in der Schule Gewonnene oft keine unmittelbare, oft kaum eine mittelbare Anwendung findet, also bald aus dem Gedächtnisse verschwindet; wo den in der Schule angeregten Geisteskräften kein Stoff mehr zu fernerer Entwicklung, Regelung und Stärkung geboten wird, so, daß sie mehr und mehr, von dem Mechanismus der neuen Thätigkeit erdrückt, erlahmen. Dieß ist der Fall bei der den Feldarbeiten gewidmeten Jugend, und zwar durchaus, bei Erlernung mechanischer Handwerke und Gewerbe meistentheils, bei manchen andern Berufsarten des practischen Lebens wenigstens einigermaßen. Eben so wenig selbstverschuldet, ja unvermeidlich ist aber auch der Verlust eines großen Theils des errungenen Schulgewinns in Folge gewißer geistiger Zustände. Um davon Nichts zu sagen, daß Vielen eine natürliche Schwäche des Gedächtnisses Vieles verloren gehen läßt, was bei andern fast

unaustilgbar haftet, so werden ja ganz natürlich zumal in dem meist flüchtigen, leicht und schnell afficirten, stets nach Neuem haschenden Knabengeiste frühere, selbst inhalt- und beziehungsreiche Eindrücke, geschweige isolirtere Eindrücke von untergeordneter Wichtigkeit durch die wechselnden neuen mehr oder minder verwischt, wenn sie nicht mittelbar durch Ideenassociation, oder unmittelbar durch Unterricht und Lektüre von Zeit zu Zeit wieder geweckt und aufgefrischt werden. Daher die sprichwörtliche Wahrheit, daß, wer in seiner Bildung und in Vermehrung des Schatzes seiner Kenntnisse nicht vorwärts schreitet, nicht sowohl stille stehe, als rückwärts schreite, und zwar nicht nur relativ, in Vergleichung mit den vorwärts Strebenden, sondern auch recht eigentlich absolut. Natürlich aber geht es, wie gesagt, oft zu, und sogar in mancher Beziehung erwünscht, daß bei dem allmähligen, stets sich erneuernden, innern Processe der intensiven und extensiven Vervollkommnung des geistigen Stoffes der gröbere vom feineren, der rohere vom geläuterteren, der von minderem Gehalte vom gehaltreicheren und edleren mehr und mehr nach der Oberfläche gedrängt und am Ende oft ganz ausgestoßen wird, wie wir häufig in der Pflanzenwelt die von innen aus neu anwachsende Hülle die absterbende frühere abschälen sehen. Man denke nur an die Hauptstufen der Entwicklung des denkenden Geistes, den Fortschritt vom Objectiven zum Subjectiven, von der Anschauung zur Vorstellung, dem Indifferenzpunkte des Objectiven und Subjectiven, von Vorstellungen zu rein subjectiven Verstandesbegriffen, von Begriffen zu Vernunftideen, von Ideen zu Systemen. Anderes dagegen schwindet freilich nur scheinbar oder ist nur scheinbar verschwunden: es hat sich in die Tiefe des geistigen Schachtes gesenkt, wo es, oft mit andern Stoffen conglomerirt, lange im Dunkeln ruhen kann, bis endlich, zufällig oder nicht, ein Strahl der Geistessonne auf dasselbe fällt und es an's Licht zieht. Eine durch alle die Selbstillusionen einer süßlichen und überphilan-

thropischen, über den selbstgeschaffenen Dunstgebilden träumender Subjectivität, eines überströmenden Gefühls und einer sentimentalen Weltanschauung die nackte Wirklichkeit gänzlich vergessenden Pädagogik nicht hinweg zu räsonnirende oder hinweg zu schmeichelnde, wohl aber psychologisch und physiologisch leicht erklärbare Erscheinung ist ferner die, daß die Schuljahre gerade da zu Ende zu gehen pflegen, wo im Entwicklungsgange des jugendlichen Geistes die wahre Erlernungsperiode erst zu beginnen pflegt. Daß den Knaben ein eigener innerer Trieb an seine Bücher feßle, daß er aus reinem Interesse für die Lehr- und Lerngegenstände, zumal die von ernsterer und schwererer Art, oder auch nur aus Ueberzeugung von der Nothwendigkeit des Lernens für seinen Lebensberuf an dem Munde des Lehrers hänge, das Gelernte recht vorsetzlich und geflissentlich in der Schule sich einpräge, und nachher privatim sich wiederholt einpräge, um es ja nicht zu vergessen, diese erfreuliche Erfahrung wird jeder Lehrer nur sehr ausnahmsweise gemacht haben und machen; dagegen wird seine stehende Klage die sein über Flatterhaftigkeit und Zerstreutheit, über vorherrschenden Unfleiß, über Mangel an Interesse und innerer Strebsamkeit, welchen Ueberwachung und Controlirung der öffentlichen und häuslichen Thätigkeit, Tadel, Bedrohung, Strafe, Zwang, oder Lob und Belohnung als äußere Gegenmittel bekämpfen müßen, und oft nicht besiegen können. Spornt ja selbst die unreine Triebfeder eines angeborenen Ehrgeizes selten, ohne von außen in Bewegung gesetzt zu werden, zum wahren Lernfleiß; und was Horaz vom Elementarunterrichte sagt: „**pueris olim dant crustula blandi Doctores, elementa velint ut discere prima,**“ erstreckt sich im wesentlichen noch ziemlich weit über diese Periode hinaus. Der Verstand, sagt das Sprichwort, kommt nicht vor den Jahren. Die Verstandesentwicklung hält in der Regel nicht einmal gleichen Schritt mit der des Körpers, sondern folgt der letztern nach; nur ausnahmsweise sehen wir den Geist in

seiner Entwicklung dem Körper voraneilen, und zwar meistens auf empfindliche Kosten des letztern. Das körperliche Werkzeug des Geistes wächst und erstarkt im Beginne des Lebens, während dieser noch so ziemlich schlummert und vegetirt; vergehen ja etliche Jahre, bis aus der geistigen Knospe nur das Ich hervorbricht, der Geist zum Selbstbewußtsein gelangt. So will es die Natur: wenn das geistige Princip hervortritt, der Geist zur Selbstthätigkeit erwacht, soll er das physische Organ zu Aeußerung derselben, zu willkührlicher Anwendung schon so weit ausgebildet und gekräftigt vorfinden, als diese es erfordert. Ferner: die ersten Wahrnehmungen sind sinnliche, müßen sinnliche sein; das Nicht-Ich weckt das Ich durch seinen Gegensatz; was den Geist zuerst anzieht, beschäftigt, um und um gefangen hält, ist die äußere Anschauung, die Sinnenwelt. Das elementarische Leben ist ein Naturleben. Wie sollte es auch anders sein? Unmittelbare geistige Eindrücke oder gar Selbstbeschäftigungen, während der Geist, an die Natur gefesselt, noch Ungeist ist, nur als Complex von Fähigkeiten sich ahnen läßt, sind unmöglich; eine Selbstbeschauung des Geistes, auch angenommen, sein Ich gehe ihm mit der Geburt auf, wäre die Beschauung einer hohlen nachterfüllten Tiefe. Die von der äußern Natur ausgehenden Eindrücke liefern ihm den ersten concreten Stoff; Empfindungen und Gefühle, sinnliche Vorstellungen, kurz das Objective ist es, was der Geist verinnert, in sich allmählig vergeistigt, d. h. zu Begriffen und ihren Beziehungen, zu Gedanken stempelt, läutert und erweitert, zu Ideen sublimirt und zu Systemen ausbildet. So kommt es denn, daß der Knabe geraume Zeit ein Kind der Natur, also einer Art von Instinctleben und der Sinnlichkeit anheimgegeben bleibt; und daß seine Thätigkeit, wenn auch bereits die Intelligenz vorherrschen zu wollen und die Sinnlichkeit zurückzudrängen scheint, nur künstlich auf die innere Welt reflectirt wird, damit der Geist rein bei sich sei; und zwar meistentheils nur auf Augenblicke, indem er,

gleichsam hier noch unheimisch, bald erschlafft und sich wieder der Außenwelt zuwendet. Ist es auch bei einigen nicht die grobmaterielle Außenwelt und gemeine Sinnenempfindung, die die Denkkraft hindert, sich anhaltend in sich zu concentriren und auf den vorliegenden Lehrgegenstand zu fixiren, so liegt die Ursache der Zerstreuung in einer nur feineren, mehr geistigen Sinnlichkeit, im Spiele der Einbildungskraft. Es geht somit schon in der ersten Periode des Schulunterrichts Vieles von selbst verloren, und nur eine ganz besondere Aufmerksamkeit des Lehrers auf diesen Uebelstand, und eine kluge naturgemäße Methode vermag einen noch größeren Verlust zu verhüten. In dieser Beziehung möchten wir sogar Denen unsern Beifall nicht wohl versagen können, welche einen spätern Anfang des eigentlichen Schul- wenigstens Sprachunterrichts wünschenswerth finden, wenn uns nicht andere Gründe überwiegend für das Gegentheil stimmen müßten. Ständen wir nämlich in unsern socialen Verhältnissen der Natur näher, wie z. B. die Griechen, so wäre eine längere Zeit vorherrschende Rücksicht auf die körperliche Ausbildung und spätere Einengung in die Schranken der Schule als, wenigstens von einer Seite betrachtet, naturgemäßer meinetwegen wünschenswerth zu nennen. Allein so lange die äußeren Verhältnisse trotz den so sehr gesteigerten Anforderungen der Zeit an die Schule eine Verlängerung der Schulzeit über eine gewiße Periode hinaus nicht gestatten, so lange befinden wir uns in der Nothwendigkeit, den Unterricht tiefer in die Knabenzeit herabgreifen zu lassen, d. h. durch früheren Anfang auf Zeitgewinn Bedacht zu nehmen, und, so zu sagen, nach unten zuzusetzen, was nach oben abgeht. Dazu steht obiger Naturgemäßheit eine andere entgegen. Der Geist entwickelt sich nicht von selbst, sondern nur dadurch, daß er aus sich heraus auf Lehrobjecte gerichtet und so in Lernthätigkeit gesetzt wird. Mögen auch Schillers Worte: „Gönne dem Knaben zu spielen, in wilder Begierde zu toben; Nur nach gesättigter Lust kehret die

Anmuth zurück," einige pädagogische Anwendung zulassen, so zeigt denn doch die Erfahrung nur zu oft, wie viel schwieriger es ist, einen zu lange durch Ueberlassung an ihn selbst, an seine sinnlichen Neigungen und Triebe verwilderten Knaben zu ruhiger Fassung, zu Regelmäßigkeit und Ordnung, zu beharrlichem Lernfleiße zu bringen und darin zu erhalten, als in früheren Jahren den noch zärteren und biegsameren kindlicheren Sinn; je länger der Knabe gleichsam seiner thierischen Natur hingegeben ist, desto tiefer versinkt er in sie, desto schwerer streift er sie ab. Dazu der Umstand, daß es gerade die elementarischen Fächer sind, z. B. der etymologische Theil der Grammatik und die Formenlehre, welche durch den mechanischen Act des Auswendiglernens Eigenthum des Geistes werden müßen. Dieser Act geht am leichtesten und ungestörtesten und mit weit geringerer Unlust, sogar meistens mit Lust und Liebe von Seiten des Schülers vor sich, so lange das Leben seiner Quelle noch nahe ist, der Eindrücke auf Gemüth und Verstand weit weniger sind, und derselbe weniger gestört wird durch die nach Selbstthätigkeit strebende Denkkraft; also im ersten Knabenalter, da der auffassende und erkennende Geist fast nur, wenigstens überwiegend, receptiv d. h. als Gedächtniß thätig ist, da dem Verstande mehr nur mechanische Fertigkeiten beigebracht werden können. Ueberhaupt wird ja, wie gesagt, der Mensch nach seinem Naturgesetze nur durch Unterricht Das, was er werden soll; je früher also dieser beginnen kann, desto besser ist's: nur werde er vernünftig und zweckmäßig ertheilt; denn die Methode thut das Meiste.

Unter die von der Schule selbst nicht verschuldeten Umstände, welche zu dem Verluste manches Guten, das sie dargeboten, mehr oder weniger beitragen, gehört ferner die so häufige Ueberfüllung derselben. Wenn es Thatsache ist, daß wahrer Lernfleiß nicht zu den angeborenen vorherrschenden Neigungen der Schuljugend zu zählen, vielmehr das Gegentheil die gewöhnliche Erfahrung ist, so wird der bleibende Schulgewinn für

den Einzelnen desto größer sein, je weniger er sich der Aufmerksamkeit des Lehrers entziehen kann, je mehr sich ihm der letztere unmittelbar zu widmen vermag. Wie viel muß nun schon augenblicklich verloren gehen, wenn der Lehrer sein Augenmerk auf eine übermäßige Schülerzahl richten, seine Mittheilung unter zu viele Individuen zersplittern muß! Unter diesen haben ihn oft die wenigsten gehörig verstanden, die wenigsten genau auf ihn geachtet: wie will er sich davon durch Abfragen bei allen überzeugen? Wie viel muß bald nach dem Unterrichte verloren gehen, weil ihm nicht so viel Zeit zu Wiederholungen bleibt, als bei einzelnen Noth thut! Wie viel vollends bei schriftlichen Arbeiten, welche alle durchzusehen, um sie zu verbessern oder vielmehr durch den Schüler selbst verbessern zu lassen, er unmöglich Zeit findet! Dazu kommen noch manche andere mitwirkende Verhältnisse, als da sind die so häufige Besetzung der Lehrstellen mit mehr oder minder ungeeigneten Subjecten, mag auch Das, was solche aus guten Büchern lehren, noch so gut sein; zu hohes Alter vieler Lehrer, Nahrungssorgen derselben u. dergl., was weiter unten je an seinem Orte näher betrachtet werden soll; endlich die positiv und negativ nachtheiligen Einflüsse der häuslichen Erziehung und Aufsicht, ja selbst des herrschenden Zeitgeistes, so weit er sich auf das Leben und Treiben in der Schule erstrecken kann.

Im Bisherigen ist auf Umstände hingedeutet, die, mehr oder minder unabhängig von der Schule als solcher, von selbst einen größeren oder geringeren Verlust des Gelernten herbeiführen. Die nächste Frage ist nun die: was trägt etwa die Schule selbst dazu bei? Eine Mitschuld der Schule aber kann in doppelter Beziehung Statt finden: erstens hinsichtlich Dessen, was darin gelehrt wird, zweitens hinsichtlich der Art und Weise, wie gelehrt und gelernt wird. Ehe wir jedoch diejenigen Ursachen betrachten, die als selbstverschuldet der Schule unmittelbar zur Last fallen dürften, möchte eine gewiße Seite der Schul-

einrichtung näher in's Auge zu fassen sein, welche für die vorliegende Frage von entschiedener und entscheidender Wichtigkeit ist.

Es ist schon oben auf den Mißstand hingewiesen worden, daß der Schluß des Schulunterrichts gerade in den Anfang der wahren Erlernungs- oder Studienperiode falle, bei solchen Schülern nämlich, die nach der Confirmation sogleich ins practische Leben übertreten.

Keinem auch nur oberflächlichen Beobachter der Geistesentwicklung der Jugend wird es entgangen sein, daß dieselbe in gemessener Stufenfolge vor sich gehe, nach einem allgemeinen Gesetze der Natur, welche keinen Sprung liebt. Flüchtigkeit und Zerstreutheit des Geistes ist, wie oben nachgewiesen worden, in der Regel dem Knabenalter eigen; und wo diese Eigenschaften nicht vorherrschen, da pflegen noch schlimmere an ihre Stelle zu treten, Schläfrigkeit und Apathie oder Interesselosigkeit, ohne gerade einen natürlichen Stumpfsinn zu verrathen, welcher als Abnormität hier nicht in Betracht kommen könnte. Beide Fehler fließen aus derselben Quelle, aus dem untergeordneten Standpunkte der geistigen Thätigkeit, vorzüglich des denkenden Princips, und dem Uebergewichte des sinnlichen, nur mit dem Unterschiede, daß der erstere mehr positiver Art ist, d. h. in der Präpotenz der sinnlichen Richtung selbst seine unmittelbare Wurzel hat, der andere mehr negativer, d. h. in dem Unvermögen des denkenden Ich liegt, sich selbst zu erfassen, zu beschäftigen und zu befriedigen; eine Erscheinung, deren tiefere Erklärungsgründe dem physiologischen Theile der Psychologie angehören. Je näher aber die körperliche Entwicklung ihrem Ende, die körperliche Irritabilität und Beweglichkeit ihrem Ruhepunkte rückt, desto mehr vermindert sich der hemmende oder treibende Einfluß des Körpers und der Sinnenwelt auf den Geist; desto mehr gewinnt der letztere an selbsteigener, gedrungener Kraft und Intensität, an Kraft des nach innen sich kehrenden und concentrirenden Willens, die innern Gebrechen und Lücken zu entdecken, und

sich vielseitiger zu entwickeln; desto schärfer und gewandter wird sein Blick; desto mehr erweitert sich mit der zunehmenden Verminderung der früheren Selbstgenügsamkeit sein innerer Gesichtskreis, desto lebhafter wird ebendamit der Trieb und die Lust, sich darin mit nachhaltender Wirksamkeit zu bewegen. Diese Periode nun der Entwicklung der Denkkraft pflegt sich um das 15te oder 16te Lebensjahr (bei vielen freilich noch später) entschiedener anzukündigen: erst mit dem eintretenden Jünglingsalter wird der Geist fähig, mit mehr Bestimmtheit und Klarheit und darum auch mit wahrem Interesse dafür abstract zu denken. Dazu kommt in diesen Jahren die bessere Einsicht der Nothwendigkeit, Kenntnisse zu sammeln, theils zur Erhöhung des eignen Werthes, also um ihrer selbst willen, theils zu ihrer Anwendung im Leben, während in früheren Jahren das Lernen ein mehr oder weniger erzwungenes ist. Es trägt somit die Schule als öffentliche Anstalt insofern nicht wenig zu dem Verluste Dessen bei, was in ihr gelernt worden, als sie ihre Einwirkung auf den Schüler mit dem Eintritte einer Lebensepoche schließen muß, da erst mit besserem Erfolge gelehrt werden kann, da das früher mehr Angelehrte eingelehrt d. h. tiefer und fester begründet und zu klarerer Anschauung gebracht, aber auch erweitert werden sollte.

Die nächste Frage ist nun die: ob nicht von Dem, was gelernt wird, Vieles vermöge seiner Beschaffenheit verloren gehe, weil es eigentlich nicht gut ist.

Gut ist, was seinem Zwecke entspricht, und in je höherem Grade und Maße dieses Statt findet, in desto höherem jenes. Gut kann Etwas absolut, oder nur relativ sein. Ein Lehrzweig ist gut, wenn er dem Lernzwecke entspricht; dieser aber ist entweder ein absoluter oder ein relativer. Der absolute ist auf die Geistesbildung an sich gerichtet, als Selbstzweck, der relative mehr auf die Anwendung des Gelernten im Leben; er ist also hauptsächlich ein practischer und zwar entweder ein allgemeiner

oder ein besonderer, insofern er das handelnde Leben überhaupt betrifft, oder auf eine besondere Lebensthätigkeit mehr oder minder beschränkt ist, eine mehr oder minder unmittelbare Anwendung in derselben findet. Daß der absolute Lernzweck, das absolut Gute des Lernmaterials die nächste und vorherrschende Rücksicht verdiene, liegt in der Natur der Sache. Nicht nur daß es als das unbedingt und allgemein Ersprießliche den Vorzug haben muß vor Dem, was bloß in einzelnen Beziehungen frommt, so stützt sich ja das letztere auf jenes, findet in diesem seine Urbegründung, und ist so viel befriedigender, als dieses besser bestellt ist. Freilich läßt sich auch dem dürftigsten Lehrzweige etwas Bildendes abgewinnen; es gibt des Guten, was gelernt werden kann, unendlich viel und vielerlei in unendlichen Gradunterschieden; das Beste aber d. h. das Zweckdienlichste muß um so mehr den Vorzug haben, als das Lernen in steter Progression, nicht simultan, vor sich geht und die Zeitbeschränktheit dabei gar groß ist. Worin besteht aber nun eigentlich das absolut Gute von Dem, was in der Schule gelernt wird? Wenn darunter schon dem Wortbegriffe nach nur Etwas verstanden werden kann, was an und für sich, um seiner selbst willen, und zugleich in jeglicher Beziehung, also unbedingt gut ist, so kann damit zunächst nur das formell Bildende gemeint seyn. Wohl gibt es auch Lehrstoffe, die als solche, also in materieller Beziehung, überwiegend hohen Werth haben, z. B. die Religions- und Tugendlehre, aber diese ihre Richtung ist und bleibt bei dem höchsten Grade ihrer Wichtigkeit immer nur eine einseitige; denn wenn eine andere ergänzende Seite dieser Doctrin, die ich ebenfalls die formelle nennen möchte, nicht gehörig gepflegt wird, so, daß sie bloß mechanisch angelehrte materielle Lehrsätze im Schüler zurückläßt, nicht dem Gemüthe und Gefühle die entsprechende Stimmung, dem Willen die entsprechende feste Richtung gibt, kurz den Geist der reinen Sittlichkeit, des lautern Christenglaubens und der lautern

Christenliebe pflanzt, so geht auch das Unbedingte ihres Werthes verloren. — Nun ist es aber Thatsache, daß Visitatoren der Schulen und viele Lehrer selbst einen überwiegenden Werth auf das positive und materielle Vielwissen der Schüler zu legen pflegen, als der augenfälligsten und handgreiflichsten Probe von den Leistungen der Schule; daß von ihnen das extensive Wissen auf Kosten des intensiven ungebührlich berücksichtigt und gepflegt oder eigentlich das Wissen zum Selbstzweck gemacht wird statt des Verstehens und der Bildung. Eine nähere vergleichende Prüfung dieser beiden Lehrgrundsätze, wie ich sie früher einmal bei einer andern Gelegenheit angestellt habe, scheint mir nun gerade hier vorzugsweise am Orte zu sein; denn es will mich immer bedünken, daß eine Hauptwurzel des fraglichen Uebels in der verkehrten Schätzung der Urprincipe alles Jugendunterrichts liege, in der so häufig unverhältnißmäßig vorherrschenden Richtung desselben auf den extensiv-materiellen Lernzweck als den höchsten und letzten. Es fragt sich aber, ob nicht vielmehr dem intensiv-formellen der wesentliche Vorzug entschieden gebühre.

Man nennt den Schulunterricht einen Bildungsunterricht und zwar einen Grundbildungsunterricht, nnd gibt damit dem Wesen der Sache einen recht bezeichnenden Namen. Der Geist gleicht in seinem natürlichen Urzustande einem rohen ungestalteten Stoffe; er ist ein Complex von Vermögen, die als schlummernd so wenig Bedeutung und Nutzbarkeit haben, als ein roher Edelstein in der Dauer dieses Zustandes. Er muß also erst hergerichtet d. h. gebildet werden. Bilden aber heißt: eine Form geben; den Geist bilden heißt: ihn aus dem Zustande der natürlichen Rohheit emporheben (erudire), d. h. seine Fähigkeiten, namentlich die intellectuellen, wecken oder vor sein Bewußtsein bringen und entwickeln; dann zu selbstthätigen Kräften stählen und steigern; diesen sofort eine bestimmte Richtung geben sowohl in ihren vereinzelten Aeußerungen, als in

ihrem harmonischen Zusammenwirken. Nicht um das Kennen, sondern um das Können handelt es sich vorerst; und der Gradunterschied eben dieses Könnens gibt den Maßstab für die geistige Tüchtigkeit. Der Gelehrtenschulen, wie aller Vorschulen nächster Zweck geht folglich dahin, den Geist des Schülers sich selbst allseitig mit Selbstbewußtsein erfassen und zu harmonischer Selbstthätigkeit kräftigen und bemeistern zu lassen; ihn überhaupt zum wissenschaftlichen Berufe, zur Aufnahme der Wissenschaft selbst erst zu befähigen; ihn geschickt zu machen, in die Mannigfaltigkeit des aufzunehmenden und theilweise schon aufgenommenen Stoffes allmählig innerlich begründete Ordnung und Einheit mit klarem Bewußtsein zu bringen. Wer den jugendlichen Geist so behandelt, behandelt ihn naturgemäß, bildet ihn, unterrichtet ihn. Es wäre gänzliche Verkennung der Natur der werdenden Denkkraft, gänzliche Umkehrung der natürlich nothwendigen Ordnung, wenn wir es zuerst und hauptsächlich darauf anlegen wollten, das Gedächtniß mit einem Vorrathe von Sachkenntnissen, von wissenschaftlichem Stoffe anzufüllen. Dieser würde als träger Ballast zu geistiger Unbeweglichkeit und Unfreiheit der Auffassung führen, dem Geiste mehr zur drückenden Bürde werden, als irgend frommen; ihm so wenig frommen, als einem zarten Kinde ein angehängter gespickter Geldsack. Was soll denn der zarte Geist mit jenem ihm aufgedrungenen Material beginnen, so lange nicht die zu Verarbeitung und Benützung desselben erforderlichen Kräfte zur Hand und in Thätigkeit sind? Zuerst ist diejenige Schärfung des Geistes von Nöthen, die die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten erst möglich macht. Die Schule ist nichts Anderes, als Erziehung zur Erkenntniß und erst auf ihren obersten Stufen durch Erkenntniß. Zuerst muß denn doch die Form erschaffen sein, die Füllung erhalten soll. Die durch geiststählende Methode zu gewinnende Form aber besteht in den Gesetzen des Denkens. Dieser ermangelnd bleibt das Material

ein loses Stückwerk, ein zerfahrenes Aggregat. Was hilft dem Künstler der reinste Marmorblock, wenn der Apparat seiner Werkzeuge untauglich, er selbst der Schönheitsgesetze nicht gehörig kundig, seine Formanschauung regelwidrig ist? „Wo rohe Kräfte sinnlos walten, da kann sich kein Gebild gestalten.“ Denn selbst dann, wenn der Geist im engern oder eminentern Sinne, als das belebende, füllende, schaffende Princip, sich regt und seine Schöpfungen beginnen will, wird er die vorgefundene Masse des Angelernten nicht zu bewältigen und frei zu beliebigem Zwecke zu verarbeiten vermögen, wenn ihm nicht durch das regelnde Princip der Form vorgearbeitet worden ist und hülfreiche Hand geboten wird; sie wird ihm ein schwerfälliges, chaotisches Conglomerat, wo nicht Aggregat bleiben; und je gewaltiger aufgespeichert, desto ungelenker, ermattender, ja desto mehr geeignet geistig zu entmannen. Jeder Mechanismus in Behandlung des sich einiger Maßen zur Selbstthätigkeit emporregenden Geistes wirkt auf allmählige Lähmung seines Nervs; die Masse, welche hauptsächlich die Receptivität, also die Passivität des Geistes in Anspruch nimmt, beschwert mehr, weil der Geist noch nicht die Kraft besitzt, über sie zu schalten und zu walten; hemmt die Federn des geistigen Aufschwungs, und benimmt dem Geistesleben seine Frische. Aber je mehr der Geist seiner selbst habhaft geworden, je fester und selbstbewußter er die Gesetze seiner Thätigkeit, also sich selbst in seinem innersten Wesen und Wirken erfaßt hat und handhabt, desto mündiger ist er. Dazu kommt, und dieß ist hier einer der Hauptpunkte, daß die bloße Masse, welche der Knabengeist mehr oder minder bewußtlos und unselbstthätig, in sich aufgenommen hat, weil sie einer formellen Begründung und Anordnung in sich, des wahren innern Haltes entbehrt, und darum nicht selbstkräftig in das System der zu fortschreitenden Evolutionsprocessen zusammenwirkenden Elemente der Geisteswelt eingedrungen ist, bald in den Hintergrund treten und in sich zerfallend, nach und

nach bis auf wenige Spuren verschwinden wird, während das selbstbewußte regelrechte, wissenschaftliche Denken und die Kunst der Darstellung des so Gedachten, während die Innerlichkeit und Tiefe der Intelligenz, während der mit seinen innern Lebenswurzeln in klarer Anschauung des innern Zusammenhangs, in der lebendigen Einheit seiner Beziehungen aufgefaßte und so in die geistige Werkstätte aufgenommene, wenn auch quantitativ unansehnliche, Bildungsstoff sich als vollkräftig, ja schöpferisch fortwirkend nie verläugnen; während die durch gründliche Uebung gewonnene Spontaneität, Spannkraft, Energie, Gedrungenheit, Selbstständigkeit, Schärfe, Tiefe, ernste Strenge, logische Consequenz, lichtvolle Anordnung, sicherer und etwa abgehende Gewandtheit durch Gediegenheit ersetzender Tact im Denken jeder Art sich forthin kund geben; während die geistig verdauete und angeeignete, in klarem Bewußtsein wiederstrahlende und zu Reproducirung in neuen Gestalten allezeit fertige Vorbildung die nachfolgende Erwerbung anderweitiger materieller Kenntnisse ungemein befördern wird.

Damit soll nun aber, wie bereits angedeutet worden, keineswegs der materiellen Seite des Jugendunterrichts ihr eigenthümlicher Werth abgesprochen, vielmehr nur so viel dargethan werden, daß die Vorbildung in der Schule zuvörderst durch die ideellen Unterrichtsmittel eine formelle Richtung nehmen müße, schon darum, weil diese abstracte Thätigkeit an sich eine wesentliche Bedeutung habe, während die bloß materielle Richtung, selbst wenn sie möglich wäre, alle Bedeutung verlieren würde. Freilich offenbart und realisirt sich die Form nur im und am Stoffe; der Stoff aber ist und gilt der Form gegenüber überall Nichts für sich; er ist etwas absolut Negatives, sein Sein ein durchaus unbestimmtes und unbestimmbares; die Form, das

Princip und Gesetz, ist das allein wirkliche und wirkende, welches den Stoff als ein Moment seiner selbst in sich aufnimmt, ihn erst gestaltet, ihn durchdringt, bewegt, belebt und beherrscht. Ein formloses Material ist also nur ein Gedankending, und jeder Lernstoff führt dem Geiste auch Formen zu: ist aber die Form desselben eine ungeregelte, ungeordnete, eine Mißform, oder kommen die Gesetze der Form nicht durch methodischen Unterricht, so lange das Abstractionsvermögen des Geistes sich zu eigener freier Erfassung und Aneignung derselben noch nicht entwickelt hat, zum Bewußtsein, (gelernt kann ja nur werden, was der realen Möglichkeit nach schon im Geiste liegt, und Lernen heißt ja eigentlich nur, das in des Geistes innerstem Schachte Begrabene heraus entwickeln und in sein Bewußtsein eintreten lassen) so ist im letztern Falle ihr Werth = 0, und im erstern ist sie positiv nachtheilig und verderblich, während das System der Formen und Gesetze als abstracte Vernunftanschauung seinen Werth behält. Natürlich hat man sich auch hier, wie in allen Dingen, vor dem Extreme zu hüten: eine unverhältnißmäßig überwiegende formelle Bildung würde Einseitigkeit der geistigen Interessen, Magerkeit, Steifheit, Schroffheit, und eine Sprödigkeit herbeiführen, die dem Inhalte des Wissens die nöthige Beweglichkeit und Flüssigkeit entzöge. Indeß bringt es schon die Natur der Sache mit sich, daß zugleich mit der formellen Geistesbehandlung — wie sich überhaupt die formelle Geistesthätigkeit ohne Stoff nie lebendig äußern könnte — aus dem objectiven Inhalte geistiger Stoff — Begriffe und Gedanken — von selbst dem Geiste zuströmt, auch wenn der Lehrer wirklich zu wenig Rücksicht auf das Materielle nehmen sollte. Läßt sich ja Theorie ohne sächliche Anwendung, lassen sich theoretische Regeln ohne Beispiele gar nicht auf eine verständliche, eindringliche und nachhaltige Weise dem Schüler beibringen. Auch wird jeder denkende Lehrer zugleich eigens darauf Bedacht nehmen, dem Geiste des Schülers durch Reichung

angemessenen Stoffes seine Substanz zu bereiten und seine substanzielle Innerlichkeit als selbstständigen Kern des Wissens und des künftigen Adels der Gedanken, so weit die Individualität desselben solchen zuläßt, zu pflanzen; er wird den Schüler verwahren vor einer Verknöcherung in einem dürftigen Formalismus, aus dem als flüssiges Moment Geist und Leben und jegliche Fülle entflohen ist. Darum erhalten denn auch die zwei wichtigsten Urformenlehren, auf die wir unten zurückkommen werden, Sprache und Mathematik, Inhalt und Fülle aus ihren eigenthümlichen materialen Schatzkammern im Reiche des Geistes und der Natur. Unstreitig müßen beide Methoden sich die Hände bieten, doch so, daß die materielle nur die untergeordnete Rolle einer aushelfenden und vermittelnden spielen darf, zumal auf den untern und mittlern Stufen, da, so zu sagen, das geistige Feld erst tüchtig durchgearbeitet und hergerichtet werden muß, ehe geistig befruchtende Gedanken in ihm Wurzel fassen und Früchte tragen können. Natürlich muß gleicher Weise auch in Real- und Volksschulen, wie in den Schulen höherer Kategorie, die Vorbildung zunächst und vorzugsweise eine formelle sein, nur in Angemessenheit zu dem geistigen Standpunkte und der Lebensbestimmung jener Schülergattung.

Wenn nun als ausgemacht angenommen werden muß, daß der formelle Zweck des Jugendunterrichts die nächste, fast unverrückte Rücksicht verdiene, so ist bei der Wahl des Lehrstoffes zunächst und fast einzig derjenige in den Kreis desselben zu ziehen, welcher am meisten bildende Kraft hat, d. h. dessen Auffassung die höheren Seelenkräfte in Bewegung setzt, vorausgesetzt, daß derselbe und seine Behandlung der geistigen Entwicklungsstufe, auf welcher der Schüler steht, ganz entsprechend sei. Von Dem, was dem Geiste, zumal dem Denkvermögen, keine oder wenig Nahrung bietet, in dem Kreise seines vorhandenen Wissens kein passendes Fach, keinen Anhaltspunct findet, folglich als lose Zugabe ihn nicht befriedigt

und darum leicht wieder verloren geht, ist so vieles, als nur immer thunlich, auszuschließen, eben deßwegen, weil es, auch wenn der Unterricht darin sonst den Namen eines guten trägt, an sich, also eigentlich nicht gut ist und dem wirklich Guten schon durch Zeitentziehung Eintrag thut. Dem Wenigen dieser Kategorie aber, das sich nun einmal aus gewissen äußern Rücksichten nicht ganz beseitigen läßt, ist so wenig Zeit als möglich zu gönnen. Dahin rechne ich z. B. das viele Lesen, Auswendiglernen und Hersagen einer Masse von christlichen Gesängen und Sprüchen, auch wenn dieß nicht eben auf eine sclavisch=mechanische Weise geschieht, deßgleichen von Zahlen und Namen in der Geschichte und Geographie, von bloßen Nomenklaturen und trockenen Terminologien in den naturwissenschaftlichen Fächern, besonders ohne unmittelbare Anschauung der Körper selbst; überhaupt das fortgesetzte Memoriren von Dingen, die den Geist in dem Gebiete bloßer und todter Aeußerlichkeit festhalten. Dabei ist jedoch nicht zu übersehen, daß auch auf der andern Seite manches an sich Gute und Treffliche, was in den Schulen gelehrt wird, nicht gut ist, weil es für die Fassungskraft der Schüler zu abstract ist, ihr also zu ferne liegt, um mit Klarheit und Bestimmtheit im Ganzen, wie im Einzelnen, aufgefaßt werden zu können. Solches muß sich allmählig aus dem Gedächtnisse verwischen, weil es isolirt in den geistigen Vorrath von Vorstellungen und Begriffen aufgenommen wurde, sich an Nichts anschließt, woran es haften könnte, aus nichts Gegebenem entwickelt, auf Nichts basirt; weil es im Geiste, wie man zu sagen pflegt, noch kein Fachwerk vorfindet, dem es einverleibt werden könnte, und keines vorfinden kann, da sich ein solches erst später zu bilden anfängt. Dieß geschieht sehr häufig bei den dunkleren und abstracteren Partien in der Religions= und Sittenlehre, in der Mathematik und den Sprachlehren. Manches endlich an sich Gute und Passende will keine Wurzeln fassen und Früchte tragen, weil es auf eine Weise gegeben wird, die

den Knabensinn nicht anspricht und interessirt, zu mager und trocken, zu kalt und leblos, während es doch eine angemessenere Mittheilungsweise zuließe. Doch diese Gesichtspunkte, wie noch manche andere, streifen mehr in das Gebiet der Methode hinüber, der wichtigsten Partie, um die sich die vorliegende Frage fast einzig dreht. Und dieser wollen wir nun zunächst unsere Aufmerksamkeit zuwenden.

Es fragt sich nämlich, „ob nicht Manches, wenn es auch gut ist, deßwegen verloren gehe, weil es nicht auf eine solche Weise gelehrt und gelernt wird, die es wahrscheinlich macht, daß es nicht wieder verloren gehe.“

An die Spitze der Behandlung dieser Frage möchte ich die auf psychologischen und darum auch auf Erfahrungsgründen ruhende Behauptung stellen, daß vorzüglich das schwere Lernen des einigermaßen erstarkten Knaben gediegene und bleibende Früchte trage; eine Behauptung, welche den oben beleuchteten Grundsatz in sich schließt: ne multa, sed multum. So barock auch der erstere Satz klingen mag, so wahr ist er und so wenig bei vernünftiger Deutung einer Mißdeutung fähig. Auch der leichte Kopf, um mich dieses zweideutigen Ausdrucks in dessen gutem Sinne zu bedienen, d. h. der leicht und schnell fassende, soll schwer lernen, ja er muß dieß, wenn sein Lernen kein oberflächliches, das Resultat desselben ein namhaftes sein soll von bleibendem Werthe. Das leichte, spielende Lernen ohne Schwierigkeiten zu suchen und zu finden führt dem Geiste meist Dinge zu, die sich nicht tief und fest in ihn einsenken, vor dessen Auge vorüberflatternde halbdunkle Vorstellungen, deren er selten recht habhaft wird; erzeugt Seichtigkeit des Denkens und Wissens; ist ein Spiel mit der Schale ohne zum Kern einzudringen und das Wissen kernhaft zu machen, ein Prunken mit eitlem Schein; solche Köpfe pflegen prangenden Mohnköpfen ähnlich zu werden, deren Inhalt, ist der Farbenschmuck des Augenblicks dahin, eitel Schlaf bringt. Der mittelmäßige Kopf aber, wenn

er nicht schwer, d. h. mit Anstrengung lernt, bringt es wenig weiter, als zu Nichts, während er durch das Gegentheil selbst dem leichten Kopfe den Rang ablauft, wenn dieser nur oben hin gelernt hat; denn geistige Kraftanstrengung ist geistige Kraftentwicklung. Nun machen aber die Köpfe dieser Kategorie bei weitem die Mehrzahl aus: wie nothwendig also, daß allermeist auf schweres Lernen Bedacht genommen und gedrungen wird!

Schwer also soll dem Schüler das Lernen gemacht werden, sobald sein Geist einiger Maßen erstarkt ist, da tändelnd und spielend keiner lernt, was eigentlich Lernen heißt, nicht was unsere süßliche Zeit, die gerne Zuckerpüppchen heranziehen möchte, Lernen zu nennen beliebt. Schwer aber wird gelehrt und gelernt, wenn so ziemlich das Gegentheil von Dem geschieht, was zu geschehen pflegt, wenigstens nicht selten geschieht. Damit ist nicht immer viel ausgerichtet, wenn der Lehrer getreulich dem vorgeschriebenen künstlichen Stundenplane nachgekommen ist und in seinem Rechenschaftsbericht aufzählen kann, was er alles in der kurzen Zeit von fünf Monaten absolvirt habe, selbst dann, wenn in den von ihm selbst vorgenommenen Prüfungen gewisse auswendig gelernte Dinge ohne Anstoß von dem Schüler wiedergegeben werden, weniger noch ist ausgerichtet, wenn er sich, besonders bei einer übermäßigen Zahl von Schülern, einer erstaunlichen Mannigfaltigkeit des Angelehrten rühmen und eine Masse von Dictaten aufweisen kann, seien die Hefte seiner Schüler auch noch so zierlich geschrieben und reinlich gehalten, zumal wenn die darin befindlichen Fehler nicht von ihm angestrichen und von den Schülern verbessert sind, was sich so selten findet; oder wenn er den Schülern eine Menge von mageren Handbüchern und skelettirenden Skizzen zum Auswendiglernen in die Hände gibt; oder wenn er in den entgegengesetzten Fehler des bloßen gravitätisch-selbstgefälligen academisirenden Vordocirens verfallen ist; gar wenig aber wird im Ganzen ausgerichtet, wenn er sich vorzüglich an die besseren und lernbegierigeren

Köpfe hält, um von ihnen aus einen blendenden Schein über das Ganze zu verbreiten, und die ungleich größere Zahl der minder begabten und minder fleißigen in's Schlepptau nimmt.

Mit allem Dem ist wenig oder Nichts ausgerichtet. Wollen wir diese Rügen ungefähr in derselben Ordnung etwas näher in's Auge fassen. Unläugbar ist von dem modernen büreaukratischen Geiste und Wesen Manches auch auf die Schulorganisationen, wenigstens so weit diese mir bekannt sind, übergegangen. Da soll eine feste Stundeneintheilung genau eingehalten, sollen in gewissen Zeiträumen gewisse Pensa absolvirt sein; und der Lehrer ist absolvirt, wenn er sich in seinen Tabellen darüber auszuweisen vermag. Plan und Ordnung muß überall herrschen, das weiß ich wohl; auch der Schematismus hat unstreitig sein Gutes: aber wo dieß störend und hemmend einwirkt, insofern es, der überall das Einfache liebenden Natur widerstrebend, zur strengsten, jede Abweichung zurückweisenden Norm gemacht wird, da hört es auf, gut zu sein; ja es kann das Gegentheil davon werden; Ordnung kann Unordnung werden. Dieß ist nicht selten der Fall in der Sphäre geistiger Bewegung und Thätigkeit, mit welcher sich zeitliche Fesseln nicht immer vertragen; und in dieser Beziehung fand ich schon oft besonders dreierlei anstößig. Man schreibt höhern Orts dem Lehrer vor, oft auch dieser sich selbst, wie weit er in einem gewissen Zeitraume in diesem und jenem Fache gediehen sein müße: da wird dann häufig nur dem Schlusse zugeeilt in verdoppeltem Schritte, um nicht, wie man sich belügt, auf halbem Wege stehen zu bleiben; und auf dem Papiere des Rechenschaftsberichts steht: vollendet. Ist es dieß aber auch immer in der That und in des Schülers Kopfe? Rechnungs-Stellungen und Revisionen, Referaten in den Collegien u. dergl. mag man Termine setzen, nicht so dem Unterrichten, das vorerst an Bedingungen geknüpft ist, die in der Geistesbeschaffenheit der Schüler liegen und nicht vom Lehrer abhängen. Mit dieser Abtheilung, in der sich zu-

fällig fleißige und denkende Schüler zusammen finden, kann er in einem halben Jahre weiter kommen, als mit einer andern in einem ganzen. Häufig, ja sehr häufig scheint man ferner von der schiefen Ansicht auszugehen, der jugendliche Geist verlange nach häufigem Wechsel, nach Mannigfaltigkeit der Nahrung: darum vertheilt man denn auch willfährig gegen solches Verlangen, statt es der höheren und besseren Einsicht gemäß zu zügeln, die Tagesstunden in die Lehrpensen so, daß deren möglichst viele an Einem Tage behandelt werden, welche oft nicht in der entferntesten Berührung mit einander stehen und ganz verschiedene Richtungen und Seiten des Geistes in Anspruch nehmen; wozu in größeren Anstalten noch der Wechsel verschiedener Lehrer kommt, die nach einander auftreten, somit auch verschiedener Methoden. Da kann sich eine Reihenfolge treffen, wie diese: Vormittag: 1) Arithmetikstunde, 2) Sprachstunde, 3) Naturgeschichte, 4) Religionsstunde; Nachmittag: 1) Geschichtsstunde, 2) Sprachstunde, 3) Geographiestunde u. dergl.; oder: Vormittag: 1) Naturgeschichte, 2) Lateinische Exposition, 3) Religion, 4) Hebräische Composition; Nachmittag: 1) Griechische Grammatik, 2) Arithmetik, 3) Naturlehre, 4) Griechische Exposition u. s. f. Eine atomistische Aneinanderreihung, die freilich oft ihren Grund darin hat, daß man den Lehrern nach ihrer Rangordnung die beliebige Wahl der Stunden, oder auch dem einzelnen die Ertheilung seiner Lehrpensen nach seiner Laune und Privatansicht überläßt, statt nach festen, in sich pädagogisch nothwendigen Normen zu verfahren. Damit steht der weitere Uebelstand in Verbindung, daß die einzelnen Pensen mit dem Stundenschlag abgebrochen werden müssen. Daß aber diese Einrichtung wenig tauge und einen nachtheiligen Einfluß besonders auch in der Beziehung äußere, welche bei der vorliegenden Untersuchung in Betracht kommt, liegt am Tage. Wir halten uns nur an den letztern Gesichtspunct. Was der Schüler in einer solchen Folge von drei bis vier und mehr Lehrstunden in sich aufnimmt, ist höchstens eine

Masse der heterogensten abgerissenen Dinge, die chaotisch unter einander geworfen eine Zeit lang in seinem Gedächtnisse haften mögen, aber bald sich verschlingen und verdrängen werden; denn nur Das, was in gegenseitiger Berührung und Verwandtschaft mit einander steht, gibt sich gegenseitig wie Licht so Begründung. Wird es der entwickelten Denkkraft des ruhigen Mannes schwer, sich sogleich ganz und unbefangen und mit sicherem Blicke in eine ganz neue Gedankensphäre zu versetzen und darin umzusehen, wie viel schwerer muß es dem flatterhaften, im Denken, im Sammeln der Gedanken zu ruhiger und fester Gedrungenheit, in Zusammenfassung des Homogenen und Ausscheidung des Heterogenen ungeübten Sinne der zärteren Jugend werden! Anders ist z. B. die Stimmung und Haltung des erkennenden Geistes, wenn er auf die Anschauung von Zahlen-, anders, wenn er auf die von Raum-Größenverhältnissen gerichtet ist; ganz verschieden von beiden ist die Thätigkeit desselben, wenn er in die Gesetze des Denkens, zunächst in dessen äußerem Ausdrucke, der Sprache, wenn er in den Bau und die Natur einzelner Sprachen, und die Gedankenentwicklung des darin Geschriebenen eindringen soll. Anders gestaltet sich's drinnen im Geiste, anders ist dessen Fassung beschaffen, wo die Gemüths- und Gefühlsseite vorherrscht, wie in Dingen des religiösen und sittlichen Lebens; anders da, wo mehr die Receptivität und Passivität, anders dort, wo mehr die Selbstthätigkeit und Reproductivität, beziehungsweise Productivität des denkenden Princips im Vordergrunde erscheint. Befindet sich nun der Geist des Schülers kaum in der für das zu behandelnde Fach erforderlichen Stimmung, so wird er wieder in eine andere geworfen, ehe er sich in den vorigen Gegenstand recht versetzt und hineingelebt hat; nothwendig erhält er davon nur einen Anflug oder Anhauch, den der folgende Gegenstand mehr oder minder verwischt; und so geht das Ding fort, daß das Endresultat unmöglich ein im Ganzen, geschweige im Einzelnen befriedigendes werden kann. Noch größer aber wird der

Nachtheil vollends dann, wenn der Lehrer genöthigt ist, einen Gegenstand mit der zu Ende eilenden Lection zu verlassen, ehe die Schüler nur angefangen haben, ihn in den allgemeinsten Umrissen zu erschauen, ehe sie kaum mehr, als eine dunkle Ahnung von ihm bekommen haben. Mögen sich auch viele Lehrer damit nicht beruhigen, die Stunde ausgefüllt zu haben, und in der wiederkehrenden Lection desselben Faches wiederum zur Erörterung desselben Gegenstandes schreiten, so ist damit ein erlittener Verlust nicht ersetzt, nämlich der Zeitverlust; auch müssen sie wohl meistens wieder von vorn anfangen, und auf's Neue den Geist zu gehöriger Auffassung desselben Gegenstandes erst stimmen. Viele Lehrer anderer Art dagegen werden eben das nächste Mal da fortfahren, wo sie stehen geblieben sind, ohne zu sondiren, wie viel oder wie wenig von der vorigen Lection profitirt worden ist. Ueberdieß gewöhnt sich auf diese Weise der jugendliche Geist an eine traurige Oberflächlichkeit.

Aber auch bei zweckmäßiger Vertheilung der Pensen wird der bleibende Gewinn für den Schüler nicht groß sein, wenn deren buntscheckige Mannigfaltigkeit im Ganzen unverhältnißmäßig groß ist. Je mehr Pensen, desto größer die Zersplitterung der Zeit sowohl für den öffentlichen, als häuslichen Fleiß; desto kleiner also die Zeitportion, die dem einzelnen Fache zufällt, somit desto kleiner der Gewinn aus diesem. Wird es dem Manne nur selten möglich, in vielen Fächern sich auszuzeichnen oder auch nur etwas Gediegenes und Tüchtiges zu leisten, wie viel weniger dem Knaben! Wenn demnach im Allgemeinen als wahr angenommen werden muß, daß die Polyhistorie Nichts tauge (non omnia possumus omnes), daß sie nicht nur mit den natürlichen Neigungen der Individuen, sondern auch mit dem ihnen von der Natur verliehenen Maße von Kräften unverträglich sei, so muß das Princip der Polymathie in den Schulen eine nicht geringe Beschränkung erleiden; es dürfen und können nicht alle Provinzen des jugendlichen Geistes, am wenigsten in einer und derselben

Periode, zugleich angebaut werden. Treffend sagt Seneka (2. Brief), wo er vor der Vielleserei warnt, unter Anderem folgendes: „bei gewissen Schriftstellern mußt du stehen bleiben, und sie in Saft und Kraft verwandeln, wenn du Etwas daraus gewinnen willst, das als Eigenthum des Geistes zurückbleibe. Der ist nirgends, welcher überall ist. Den Geist zerstreut die Menge von Büchern. — Die Speise nützt und nährt nicht, welche, kaum genossen, wieder abgeht.“ Mit vollem Rechte dürfen wir uns auch hinsichtlich der Vielerleiheit der Schulpensen eben hierauf berufen. Solches papilionenartige Nippen an allerlei Blumen des bunten Schulgärtchens erzeugt in omnibus, wenigstens permultis, aliquid, et in toto nihil. Wie sollte dieß auch anders sein? Auf die einfache arithmetische Wahrheit, daß der Gewinn für den Schüler aus den einzelnen Pensen mit der Vielheit und Vielerleiheit der letzteren in umgekehrtem Verhältnisse stehe, ist bereits hingewiesen worden. Aber eben so gewiß ist es auch, daß der Gewinn im Ganzen genommen für den Schüler in dem Maße geringer wird, in welchem die Zahl der verschiedenen erlernten Dinge größer ist, selbst dann, wenn die Vertheilung der Pensen nach richtigen pädagogischen Grundsätzen geschieht. Wenn es wahr ist, — und wer wollte das Gegentheil glauben? — daß überhaupt von dem auch gut Gelehrten und Gelernten Manches durch Vergessenheit von selbst verloren gehe, also auch von dem Wenigen, was in jedem der vielen Fächer gelernt worden, wovon die Lehrer je einer höheren Klasse tägliche und stündliche Erfahrung machen, so muß der Verlust in diesem wenigen um so empfindlicher sein, je kleiner dessen Maß war, und eben damit desto auffallender der Gesammtverlust, desto ärmlicher und unnutzbarer der Rest des Gesammtwissens. Hat der Schüler in wenigen Fächern viel gelernt, so kann von diesem Vielen nicht so viel verloren gehen, als von der geringen Ausbeute des gelernten Vielerlei; wenigstens wird der Verlust nie so empfindlich sein, weil dessen,

was ihm verbleibt, immer noch ein guter Theil sein wird; um davon Nichts zu sagen, daß die wenigeren Fächer um so tüchtiger und in ihrer innern Begründung eingelernt werden und sich so viel tiefer festsetzen können. Dieser letzte Punct aber ist es eben, was eine weitere bedeutungsvolle Ansicht von dem vorliegenden Gegenstande gewährt. Nehmen wir an, daß in Einer Woche acht bis zwölf verschiedene Pensen, und zwar nach einem vernünftigen Eintheilungsprincip, behandelt werden, so daß so viel möglich an gewissen Tagen nur verwandte Dinge vorgenommen werden, und versetzen uns am Schlusse etwa nur eines oder zweier Monate, so zu sagen, in das geistige Reservoir der Schüler für das in dieser Zeit eingesammelte: wie meinen wir, daß es darin aussehen wird? Mir ist es so, als ob ich diese geistige Schatzkammer offen vor mir sähe in ihrem halb leeren, halb chaotischen Zustande. Wem es nicht so ist, der überrasche die Schüler mit einem prüfenden Repetitorium, und es wird ihm über den Erfund dasselbe Licht aufgehen, wie mir. Vieles, sehr Vieles wird ganz verschwunden sein, Vieles halb oder schief oder gar verkehrt sich noch vorfinden; ein Labyrinth von dunkeln oder halbdunkeln Ahnungen, von Wirren und Verwechslungen wird sich aufthun, und ein unsicheres Herumtappen in demselben des Examinanden Unselbstständigkeit und verlegene Hülflosigkeit verrathen. Ausnahmen mögen sich finden und finden sich; aber sie bleiben stets Ausnahmen. — Gestehen wir Lehrer es uns, daß wir uns nicht selten so benehmen, als setzten wir im Knabengeiste eine Sammlung von abgeschlossenen, gesonderten Fächlein voraus mit eben so vielen Schlüsselchen, die der Geist nach Belieben ergreife, um ein beliebiges Fächlein zu öffnen, sei es, um Neues darin aufzubewahren, oder Etwas von dem bereits Aufbewahrten hervorzuholen. Fächersysteme gibt es, aber nur im entwickelten, festen, selbstordnenden und sichtenden Mannesgeiste, in der gereiften die Einheit der Unterschiede auffassenden Vernunft. Im Knabengeiste, dem mehr oder minder unwillkühr-

lich und unselbstthätig aufnehmenden, kommt Alles in Einen Sammelplatz, wie die verschiedenen Speisen in den Magen; je größer die Masse des eingetrichterten Verschiedenartigen, desto schwerer die Verdauung und die Assimilirung der geistigen Lebensquintessenzen; je rascher die Aufeinanderfolge der verschiedenen Nahrungsmittel, desto schneller die gegenseitige Absorbirung. Die im Grunde sich überall gleichbleibende Natur liebt das Einfache, liebt Einheit, und wenn irgendwo, so im Knabengeiste. Ist nun unter solchen Umständen schon nach der kurzen Frist von einem Monate der Verlust ein namhafter zu nennen, wie wird er sich nach Jahren, wie vollends dann herausstellen, wenn der Schüler aufgehört hat, sich mit den Schulstudien zu befassen? Je mehr intensiv und je weniger, versteht sich verhältnißmäßig, extensiv gelernt wird, desto weniger wird vergessen; denn desto mehr vertieft sich das Wissen in sich und im Geiste; je weiter es sich ausdehnt, desto mehr wird es verflacht, desto leichter und bälder verweht. Ein Ganzes, sei es auch von kleinem Umfange, mit seinen innern Lebenswurzeln in den Schooß des Geistes eingesenkt, ein die Keime weiterer Entwicklungen in sich schließendes, sich in sich tragendes Ganzes dem schaffenden Geiste anvertraut wird nicht untergehen in den treibenden Geisteswogen; es kann nicht untergehen, weil es sich zu einem der Elemente des Geisteslebens gestaltet, nicht als wechselndes Accidens hinzutritt, sondern mit dem Geiste recht eigentlich Eins wird zu Ergänzung Eines Substrats. Den lernenden Geist, das wachsende Wissen möchte ich einen heranwachsenden Baum der Erkenntniß nennen: zuerst ein tüchtig wurzelnder und erstarkender Stamm; dann Aeste und Zweige, neue Knospen, neue Sprößlinge aus jenen getrieben, die wieder in Nebenzweige auslaufen. Je mehr Neues aber und verschiedenartiges den Extremitäten angepfropft wird, desto weiter entfernt sich dieses von der Ausströmung der Centralkraft, von dem belebenden und im Leben festhaltenden Urmarke. Eine Menge aber von Ruthen sogar nebeneinander

gepflanzt wuchert zu einem verworrenen, dunkeln Gebüsche. Des lernenden Geistes Wachsthum ist ein allmähliges und einfaches: darum Eins nach dem Andern und möglichst nur Verwandtes und Gleichartiges zusammen. Gründliche, natürlich relativ gründliche, Kenntniß z. B. der Muttersprache, zumal mit Hülfe einer fremden, also der nothwendigen oder zufälligen Gesetze ihres Baues, wie in der Syntax eines aus dem andern hervorgeht und darauf beruht; selbstbewußte Fertigkeit und Festigkeit in Anwendung derselben, Richtigkeit und Kraft im Denken und im Ausdrucke des Gedachten, diese Früchte der Schule, seien sie anfänglich auch klein beisammen, aber kräftig und gesund, werden, wofern nicht durch andere Umstände eine Abnahme der Intelligenz herbeigeführt wird, der Zeit trotzen; ja sie werden, sich selbst befruchtend, stets neue Keime neuer Früchte in sich erzeugen und entwickeln. Dagegen werden bloß fragmentarisch und gelegenheitlich da und dort aufgegriffene und mechanisch angelernte Regeln und Bemerkungen, wie Begriffe und Gedanken aller Art, als des innern gegenseitigen Haltes ermangelnd, ein Raub der Zeit werden und später oft kaum bemerkbare Spuren ihres früheren Daseins zurücklassen. Ueberzeugen mag uns von dieser Wahrheit eine etwas nähere Bekanntschaft mit Männern selbst aus dem niedern gewerblichen Stande, welche z. B. in einer so genannten lateinischen Schule, aber alten Stiles, (die deutschen oder Bürgerschulen jener Zeit können kaum in Anschlag kommen) eine auf wenige Fächer beschränkte, aber desto solidere, zunächst sprachlogische, bis auf einen gewissen Grad auch rhetorische, Grundbildung erhalten haben. Ja schon eine einmalige kurze Unterhaltung mit solchen, ein Brief oder sonstiger Aufsatz von ihrer Hand wird zur Evidenz darthun, daß bei ihnen von dem wahren Schulgewinne wenig verloren worden, daß ihnen aus, oben nachgewiesenen, natürlichen Ursachen zum Mindesten der Kern verblieben ist, wenn sich auch von der Schale wenig mehr bis zu den Mannesjahren erhalten

haben sollte; unter dem Kerne aber verstehe ich ein gesundes, treffendes, kräftiges Urtheil mit Bestimmtheit und scharfer Begränzung des Einzelnen im Gegensatze des oberflächlichen Räsonnirens in Bausch und Bogen; folgerichtiges Denken, Fertigkeit, Sicherheit, Correctheit, Energie im Ausdrucke desselben, und was dergleichen mehr. Die außerordentliche Vermehrung und Steigerung des Wissens in extensiver, wie intensiver Beziehung, welche unstreitig unser Zeitalter auszeichnet, hat ebenso nachtheilig, als wohlthätig auf die Schulen zurückgewirkt. Der Unterricht verlor sich zu sehr in die Höhe und Tiefe, wie in die Breite, wobei man gänzlich vergessen zu haben scheint, daß das Maß der jugendlichen Geisteskräfte das alte geblieben ist, und daß Vielseitigkeit für Köpfe mittlerer Art, deren Zahl die ungleich größere ist und für jede Schule den Maßstab abgeben muß, ein Unding ist. Doch auf diesen Punkt werden wir unten zurückkommen.

Greller noch stellt sich uns der Verlust des in der Schule Erworbenen dar, wenn wir bei der übermäßigen Vielerleiheit der Pensen an die gewöhnlich übermäßige Schülerzahl und die Uebelstände denken, die in Folge derselben einzutreten pflegen.

Schon oft hatte ich Gelegenheit, über die Vorzüge und Nachtheile des bloßen Privatunterrichts in Vergleichung mit dem öffentlichen Schulunterrichte sprechen zu hören und mitzusprechen; ich hörte manche schiefe, aber auch manche ganz gegründete Einwendungen gegen die letztere Art des Jugendunterrichts. Ueber diese Parallele hier in's Detail einzugehen, wäre nicht am Orte; jedenfalls müßte, die Werthschätzung im Ganzen angestellt, der Privatunterricht dem öffentlichen weichen: aber Ein Hauptvorzug ist ihm nicht abzusprechen, vorausgesetzt, daß er nicht bloß Einem, sondern mehreren, etwa sechs ungefähr auf derselben Altersstufe stehenden, Schülern derselben Abtheilung (der Abtheilungen wären höchstens zwei zulässig) ertheilt wird; ich meine die geringere Schülerzahl. Dabei nehme ich noch

an, daß der Lehrer oder Vorsteher des Privatinstituts seine Zöglinge ebenfalls aufnehme, wie sie ihm der Zufall zuführt; nicht, daß er nach Verstandes- und Gemüthsanlage, nach Stand und früherer Erziehung eine Auswahl der zusammenpassenden treffe, sondern sie bloß nach ihrem Alter und dem Grade ihrer Kenntnisse zusammen ordne; auch will ich dabei von einer Beaufsichtigung und Leitung des Privatfleißes absehen, und bloß auf den Unterricht in den gemeinsamen Lectionen reflectiren. Wie viel leichter wird es diesem werden, seine wenigen Schüler sogar in ungleich mehr Fächern weiter zu bringen und das ungleich größere Maß der ihnen beigebrachten formellen und materiellen Kenntnisse so in ihnen zu begründen, daß möglichst wenig verloren gehe, als dem öffentlichen Lehrer bei einer unverhältnißmäßig größeren Zahl von Schülern und sogar einer ungleich geringeren Pensenzahl! Wahr ist es zwar, — doch spielt auch hier der Zufall oft sein launisch Spiel; und gewisse Perioden, ich möchte sagen, Jahrgänge unterscheiden sich oft auffallend von andern in Hervorbringung von tüchtigen Talenten — wahr ist es zwar, daß sich unter 30—40 Schülern in der Regel mehr gute, doch nicht immer zugleich lernlustige Köpfe zusammen finden, als unter 10—12, aber — gewiß auch mehr solche, bei denen das Gegentheil Statt findet, da nach einer Durchschnittsberechnung Mittelmäßigkeit der Talente und wissenschaftlichen Bestrebungen in der Entwicklungsperiode der Knaben die Regel, was darüber ist, die Ausnahme bildet. Wenn der Lehrer von 6 Schülern etwa mit 3 minder begabten und strebsamen zu thun hat, so dürfte dagegen die letztere Aufgabe bei einem Lehrer von 40 Schülern häufig eine zwanzigfache sein. Der Lehrer muß möglichst seine Schüler alle im Auge haben und behalten; denn sehr viele treiben, wo nicht äußerlich, doch innerlich ἀλλότρια. Häufig verräth auch das letztere oder die geheime geistige Abwesenheit der Schüler selbst entweder durch geheuchelte Aufmerksamkeit, oder durch Zerstreutheit oder

Theilnahmlosigkeit und Langweiligkeit im Ausdrucke der Miene und Haltung. Liest solches der Lehrer auf des Schülers Außenseite, so muß er sich durch Fragen nach dem eben Behandelten von der Richtigkeit seiner Beobachtung zu überzeugen suchen; dasselbe muß er aber auch in Einer Lection von Zeit zu Zeit ohne eine besondere Veranlassung thun, theils weil sich denn doch auch die Unachtsamkeit nicht immer äußerlich zu erkennen gibt, theils um die Schüler nicht in Sicherheit einzuwiegen, sondern in steter Spannung zu erhalten. Dasselbe muß er überdieß thun, um Ueberzeugung davon zu bekommen, daß alle, nicht nur die besseren, die aufgeweckteren und denkenderen Köpfe ihn klar und gründlich verstanden und erfaßt haben, alle sage ich, auch die aufmerksamen oder die, welche wirklich aufmerksam zu sein glauben; wobei denn freilich die so gewöhnliche Frage nicht genügt: Habt ihr, oder: hast du mich verstanden? eine Frage, die natürlich mit Ja beantwortet zu werden pflegt, da die Schüler theils aus Geistesträgheit, um nicht länger in Athem gesetzt zu sein, theils aus falscher Scham ihr Nichtwissen geheim halten, theils auch aus Selbsttäuschung, ein dunkles Gefühl, einen flüchtigen Ueberblick mit Denken und Wissen verwechselnd. Wie oft muß man nur, selbst aus dem Munde von reiferen Schülern, die Aeusserung hören: „Ich weiß es wohl, aber ich kann mich nicht ausdrücken.“ Als ob man anders, als in Worten denken könnte, oder als ob Denken etwas Anderes wäre, als geistig reden; erhält doch der Gedanke nur im angemessenen Worte sein objectives individuelles Dasein, und ist ausser diesem Nichts, als ein subjectives verschwimmendes Gefühl. — Der Lehrer muß sich aber auch durch periodische Recapitulationen, ja schon durch wiederholte Fragen bei Wiederkehr desselben oder eines ähnlichen Falles fortgesetzt davon zu überzeugen suchen, ob wenigstens die Hauptmomente des einmal abgehandelten Gegenstandes noch im Gedächtnisse des Schülers haften. Am wenigsten darf er sich, wie gesagt,

einen weiteren Schritt vorwärts erlauben, ehe er die Gewißheit erhalten hat, daß er von allen genau verstanden worden, zu welchem Zwecke er sich zuvörderst an die schwächeren und flüchtigeren halten wird. Man berechne nun die Zersplitterung des dazu nöthigen Zeitaufwandes für ein einziges Fach, wie wird sich erst das Facit herausstellen oder vielmehr der Gesammtrest aus den vielen Fächern? Je weniger aber das ohnehin stets schwinden lassende Gedächtniß in den einzelnen Fächern zu verlieren hat, desto eingreifender wird der Verlust im Einzelnen und darum auch im Ganzen sein. Man wendet zwar nicht selten gegen diese Verfahrungsweise, wie überhaupt gegen die statarische Behandlung der Unterrichtsfächer den Umstand ein, daß manches halb und schief Verstandene sich mit der Zeit ergänze und berichtige; ähnliche Fälle, welche zu weiterer Selbstbelehrung Stoff und Veranlassung geben, kehren ja immer wieder. Dagegen aber spricht, ja schreit die Erfahrung im Allgemeinen. So oft ich auch meine Schüler ermahne, doch ja über Nichts, was ihnen nicht so klar sei, wie der Unterschied zwischen Schwarz und Weiß, wegzugehen ohne sich des Weitern darüber belehren zu lassen, so sind es doch unter dreißig kaum drei, die sich dieses zum Gesetze machen.

Wir sprachen im Obigen von weiteren Mißständen, welche sich im Gefolge einer übermäßigen Schüler- und Lehrfächerzahl einzufinden pflegen. Nichts geschieht häufiger, sei es in der selbsttäuschenden guten Absicht, allen Schülern einer Abtheilung möglichst gleichen Genuß von der gemeinschaftlichen Lection zu verschaffen, oder in der minder löblichen, der Lehrgemächlichkeit zu pflegen, oder in gar keiner, aus einem gewissen zur andern Natur gewordenen Schlendrian, als daß der Lehrer ganze Hefte mit Dictaten füllen, wohl auch das einmal von der obern Abtheilung da, wo zwei Abtheilungen sind, Nachgeschriebene der untern zum Abschreiben übergeben läßt und so zum stehenden Erbgut der Klasse macht. Ich frage: Was soll dabei, auch wenn

die mündliche Erörterung nicht ganz unterbleibt, Ersprießliches herauskommen? Wie die Hefte von den Knaben in Hinsicht auf Orthographie geschrieben werden, läßt sich denken; denken aber läßt sich auch, welche Sinnlosigkeit und Sinnwidrigkeit so häufig darin niedergelegt wird. Schon oft traute ich meinen eignen Augen kaum bei einem Blicke in solches Geschreibsel. Zum Durchsehen all' des Geschriebenen und Anstreichen des Fehlerhaften gebricht es dem Lehrer an Zeit, noch mehr zur unnachläßlichen nochmaligen Ansicht der vom Schüler selbst versuchten Verbesserungen. Weiß sich aber der Schüler sicher vor des Lehrers Controle, so geschieht in dieser Beziehung, wie überall, Nichts, oder so viel als Nichts. Nicht viel mehr ist gewonnen, wenn der Lehrer die Correctur den etwas vorgerückteren Mitschülern überläßt, sage Mitschülern. Was nun den Gewinn anlangt, den der Schüler aus solchem geisttödtenden Treiben zieht, und zwar den bleibenden, um den sich ja in dieser Abhandlung Alles dreht, so ergibt sich die wahre Ansicht davon aus der Sache selbst. Das Schreiben weitschweifiger Dictate an sich ist reiner Zeitverlust, da dieß der Schüler meistens maschinenmäßig thut, und weder während dieses Geschäftes selbst, noch nachher privatim, darauf bedacht ist, über den Inhalt nachzudenken und ihn sich einzuprägen, selbst wenn er ihm verständlich wäre. Vergessen wird freilich auf diese Weise der Schüler wenig, weil er wenig zu vergessen in den Kopf bekommt und im Kopfe hat; aber er konnte in dieser Zeit Etwas lernen, wovon ihm wenigstens ein guter Theil bliebe. Der Zeitverlust aber bleibt derselbe, wenn auch nachher die Sachen dem Schüler erklärt und eingeprägt werden. Vermieden wird nun zwar dieser Verlust bei andern Lehrern durch Handbücher und skizzirte Anleitungen, die sich der Schüler anzukaufen hat; aber dabei verfällt man gerne in einen andern Fehler, der einen bleibenden Schulgewinn von dieser Seite nicht verbürgen kann. Um mit der auf den kurzen Zeitraum von etlichen Jahren

zusammengedrängten Masse von allerlei Fächern in's Reine zu kommen, läßt man die Hülfsbücher von α bis ω auswendig lernen und hersagen, und sieht die Aufgabe als gelöst an. Hier kommen wir nun auf einen wichtigen Punct zu sprechen, auf das Memoriren.

Ueber diese Seite des Jugendunterrichts sind, so unbegreiflich auch diese Erscheinung ist, die Ansichten der Lehrer noch immer getheilt; wenigstens leitet die Verschiedenheit der Methoden, die sie in dieser Beziehung befolgen, auf eine Verschiedenheit der Ansichten hierüber zurück. Wenn ich nicht in Abrede ziehe, daß man, was die pädagogische Rücksicht auf das Gedächtniß betrifft, zu unserer Väter Zeit an dem einen Extreme hieng, und Segen und Gedeihen des Unterrichts fast einzig von dem Gedächtnisse erwartete und dabei in einen höchst tadelnswürdigen Gedächtnißschlendrian versunken war, so kann ich aus Grund des Herzens nur beklagen, daß die moderne Pädagogik so häufig auf das entgegengesetzte Extrem sich verirrt hat und ein hochwichtiges Geistesvermögen unverantwortlich vernachläßigt, während dagegen ein anderer Theil der Pädagogen sich wieder dem früheren Extreme in die Arme zu werfen scheint, die richtige Mitte aber selten eingehalten wird. Um mich nun auch hier nicht über die durch die gestellte Hauptfrage vorgezeichnete Gränze hinaus zu verlieren, sei das Memoriren bloß von dem gegebenen Gesichtspunkte aus Gegenstand meiner Betrachtung. Tantum scimus, sagt ein altes Sprichwort, quantum memoria tenemus. Ist der Geist nach allen Seiten, besonders nach seinem niedern und höhern Erkenntnißvermögen, auch noch so ausgebildet und geregelt — was jedoch immer die Hauptsache und Grundbedingung alles Wissens von Werthe bleibt, — er bleibt arm und hülflos, wenn ihm nicht ein gewißes Maß des gegebenen Wissens zu Gebote steht. Dieses positive Wissen sammelt und bewahrt, wie wir, ein geistig dynamisches Verhältniß durch Versinnlichung verdeutlichend, uns auszudrücken

pflegen, das Gedächtniß. Dieses ist nun freilich kein eigentlicher Behälter des stets gegenwärtigen geistigen Kapitals, welchem die höheren Seelenkräfte ihren Stoff entnehmen; sondern eine wahrscheinlich durch ein besonderes physisches Organ theilweise wo nicht bedingte, doch unterstützte besondere Fähigkeit *) der Seele, welche, Erinnerungskraft genannt, hauptsächlich auf der Intensität der einzelnen Hauptvorstellungen und auf der Ideenassociation beruht, — ein neuer wichtiger Grund für die Behauptung, daß das Vielerlei möglichst beseitigt werden sollte, da Verwandtes sich von selbst immer wieder hervorruft und sich selbst das fortgesetzte Dasein sichert —. Jeder individuelle Geist aber besitzt diese Fähigkeit, und muß sie im natürlichen gesunden Zustande besitzen; der eine besitzt sie von Natur in höherem Grade, der andere in geringerem; aber sie ist, besonders in ihrem mehr mechanischen Geschäfte, wohl mehr, als jede andere, der Abnahme ausgesetzt, wenn sie ungeübt bleibt, und der Stärkung und Vervollkommnung fähig, wenn sie geübt wird. Daß von dem Gelernten möglichst wenig verloren gehe, muß also vorzüglich mittelst des Gedächtnisses verhütet werden. Dieß geschieht vorsetzlich theils durch Stärkung des letztern mittelst des Auswendiglernens, theils durch das Auswendiglernen selbst, insofern es dadurch dem Geiste tiefer eingeprägt wird. Daß also Versäumung des Memorirens eine große Schuld von dem frühzeitigen Verluste des Gelernten trage, liegt am Tage: es gewinnt nicht nur das Gedächtniß nicht an Kraft, sondern

*) Es scheint dieses Vermögen, wenigstens in der mehr unselbstthätigen Aufbewahrung des Anvertrauten, mit dem organischen Bau des Gehirns zusammenzuhängen, da man Erfahrungen gemacht, daß nach Kopferschütterungen, Hirnwunden, tief greifenden Hirnentzündungen seine frühere Capacität und Treue für Namen oder Zahlen verschwunden ist, ja sogar ganze Sprachen, so zu sagen, in seinem Depositorium verloren gegangen sind.

verliert daran; und von dem Gelernten verflüchtigt sich und verfliegt mehr, weil es nicht eigens und geflissentlich in den, zumal meist flüchtigen und zerstreuten, Knabengeist eingegraben wurde. Auch dient das Memoriren zu einigem Ersatz für das fast allgemein versäumte Repetiren der Lection, indem dadurch die von dem Lehrer gemachten Bemerkungen unwillkührlich, wenigstens zum Theil, wieder vor des Schülers Bewußtsein treten; und selbst wenn der Schüler repetirt, so kann die Art, wie er zu repetiren pflegt, nämlich das oberflächliche Wiederansehen und Wiederdurchlesen keineswegs dasselbe erzwecken, wie das eigentliche Memoriren. — Darum aber wird die Fortdauer des Schulgewinns nicht eben in dem Maße erzielt, in welchem man geradezu das Gedächtniß mit einer Masse vollstopft. Die Menge macht es nicht aus. Um von der Unlust Nichts zu sagen, mit welcher alsdann der Schüler, besonders der etwas vorgerücktere, an dieses Geschäft geht und es betreibt, und welche an sich schon dem tieferen Eindringen des Memorirten nicht wenig hinderlich ist, so wird der Geist als Träger der nur belastenden und hemmenden trägen Masse, über die die Urtheilskraft nicht Meister werden kann, sich unwohl fühlen und sich ihrer bald, ich möchte sagen, zu entledigen suchen; er wird die Masse als eine todte ausstoßen, wie der Volksglaube das lebendige Wasser die Leichname an's Land werfen läßt. Was nicht mit seinen Lebenswurzeln, habe es diese in sich, oder in einem verwandten Andern, in das geistige Feld gepflanzt wird, wird als taub vergehen und absterben. Lebendig aber ist das klar und in seiner Grundlage, wie in seinem innern Zusammenhange mit Anderem Erkannte; ein loses, aus seinen Lebenselementen gerissenes Stückwerk ist todt. Auswendig gelernt soll also und muß werden, aber nur gründlich Erklärtes und Verstandenes und distinct an sich und in sich und in seinen Seitenberührungen nach Aehnlichkeit und Verschiedenheit Angeschautes, und nicht weiter, als solches; und dieß selbst in Dingen,

die zunächst Sache des Gedächtnisses zu sein scheinen, als Geschichte, Geographie u. dergl., so weit es ihre Natur zuläßt. Leere Nomenklaturen und Zahlen interessiren und haften nicht. Denn eine Hauptregel bleibt, daß, wo und wie immer möglich, Gedächtniß und Judicium zugleich geübt werden; ist ja doch am Ende alles einzelne und besondere Wissen nichts, als Reflex des Tiefwissens, als Verzweigung einer Selbsterkenntniß. Es beruht aber hierauf wie der Unterschied zwischen den beiden entgegengesetzten Principien oder Grundrichtungen der Jugendbildung, der rationellen oder ideellen und der materiellen, so das Bleibendere und das Vergänglichere des Schulgewinnes. Die groben Realisten oder Materialisten ziehen die Subjectivität hinaus in die Objectivität als den Selbstzweck; sie wollen mehr von außen her dem Geiste sein Eigenthum beibringen, ihm Dinge zu eigen zu machen suchen, d. h. anpfropfen, die seiner elementarischen Sphäre eigentlich fremd sind; sie behandeln den Geist mehr als ein Receptakel oder Magazin, indem sie ihn die Dinge mehr mit dem Gedächtnisse auffassen lassen, als mit dem Verstande; während die ideale Bildungsweise den Geist mehr von innen heraus durch rein geistige Mittel bearbeitet; ihn, zunächst anregend, als ordnende, aus sich heraus entwickelnde und schaffende Kraft behandelt, was offenbar seine Urnatur erheischt; anlangend aber den Bildungsstoff selbst, theils den innern, der Geisteswelt selbst entstammenden, zu Hülfe nimmt (Sprache, Mathematik, Philosophie — Religion und Moral —), theils den äußern, aber nur vergeistigt und in wissenschaftlicher Form, den Geist von der Objectivität zur Subjectivität, zu sich selbst zurückleitend, wie in der Geschichte und den höheren Naturwissenschaften. Alles geistig Bildende muß geistig erzeugt und geboren sein, um wieder geistig empfangen werden zu können; sind ja die Ideen nichts Anderes, als die Geisteskraft selbst in ihrer höchsten und vollkommensten Thätigkeit. Durch das Lernen wird der Mensch nur Das, und entwickelt sich zu Dem, was er der realen Mög-

lichkeit nach ursprünglich schon war. — Nothwendiger Weise müssen also die Früchte dieser Unterrichtsart urlebensfrischer und urlebenskräftiger und dauernder sein, da sie im Geiste selbst wurzeln und sich aus sich heraus vermehren und erhalten. Die Geistesknospe bildet und erweitert und kräftigt sich nur von innen heraus und erzeugt, von außen gepflegt, ihre Früchte aus sich selbst. — Wissen und Wiedererinnerung sind, die Sache beim Lichte betrachtet, etwas Identisches: ich erinnere mich an Nichts, das nicht schon in meinem Geiste vorhanden wäre, nur daß es mehr oder minder in dessen Hintergrund getreten ist. Man glaubt oft Etwas vergessen zu haben, sagt dieß wohl auch selbst von sich aus; aber man weiß es doch; nur ist man sich dessen im Augenblicke nicht bewußt: es bedarf eines Dritten, wodurch es wieder angeregt und vor das Bewußtsein gerufen wird. Ein anderes Mal weiß man es, so zu sagen, von selbst. Wie die Gedankenschichten über einander lagern, oder wie das Gedankengewölke das geistige Centrum, ich möchte sagen, die Geistessonne als deren eigenthümliche Atmosphäre umlagert, oder vielmehr mit seinen flüßigen Momenten umströmt, und der dunkeln Tiefe desselben durch Agitation und Friction erleuchtende Gedankenblitze gleich elektrischen Funken entfahren, oft entsprühen, diesen Proceß oder diese Seelenoperation hat freilich noch Keiner erschaut und wird Keiner erschauen: so viel aber ist gewiß, daß, je näher Etwas dem geistigen Auge innerhalb seines Horizontes liegt und je tiefer es in das System der reinen Gedankenwelt verwoben ist, es ein um so weniger verlierbares Eigenthum des Geistes geworden. Somit läßt sich obiges Sprichwor füglich, ja in der wichtigsten Beziehung wahrer, umgekehrt aussprechen: quantum scimus, tantum memoria tenemus; in der wichtigsten Beziehung darum, weil denn doch die Gedanken und die Reinheit und Richtigkeit ihrer Form, das selbstständige, in sich begründete Urtheil denjenigen Geistesschatz ausmachen, der einen absoluten, der wahren und wesentlichen Werth hat. Mag auch

das so genannte Gedächtniß das Gegebene aufnehmen, d. h. mag man sich auch diese Vorstellung davon machen, die Hauptsache bleibt immerhin, daß dieß die Intelligenz zu einem innerlichen Momente des Geistes verarbeite; was schon der Wortbegriff „Gedächtniß“ besagt, welcher ein Verweben in das Gedanken-System involvirt, wie „Erinnerung“ ein Erfassen aus dem Innern desselben oder ein Zurückführen in dieses. Dabei gebe ich ohne Anstand einer andern, mehr äußern und zufälligen Seite oder Richtung des Gedächtnisses Raum, wie ich schon oben gethan, dem mehr mechanischen Zahlen- Wort- oder Wortformen- besonders Namen- auch Ortsgedächtnisse, das Einigen von Natur in hohem Grade eigen, bei Andern einer außerordentlichen Stärkung durch Uebung fähig ist. Allein es geschieht nicht selten, daß sich von dem auch auf besagte Weise dem Gedächtnisse der Schüler Anvertrauten Manches mehr oder minder in kurzer Zeit verdunkelt oder auch ganz verliert, weil es der Behandlungsweise, wie sie dem gewählten Lehrbuche oder auch dem Lehrer eigen ist, nicht gelingen mag, in des Schülers Seele die rechte Saite zu treffen und in Klang zu bringen, so daß er sich nicht gehörig dafür zu interessiren vermag. Je größer aber das Interesse, je wärmer, reger und ungetheilter die Theilnahme ist, womit der Schüler das Gelehrte aufnimmt, desto tiefer pflegt es einzudringen und desto fester zu sitzen. Dieses Interesse des Schülers für die Lehrgegenstände wird nun schon durch das Interesse und die Lebendigkeit geweckt und rege erhalten, die sich in der Mittheilung des Lehrenden selbst äußert, sodann durch die Art und Weise, wie er dürre Theoreme an gedankenreichem und wahrheitskräftigem Stoffe einzuüben, wie er trockenen Materien sogar interessante Seiten abzugewinnen, dabei die Gefühlsseite des Schülers angenehm anzusprechen oder seinen Verstand anziehend zu beschäftigen weiß. Taglöhnermäßiger Schlendrian, kalte und trockene Behandlung der Dinge, Unbelebtheit oder gar Verdrossenheit schon des Lehrtons läßt den

Schüler kalt und gleichgültig; Morosität vollends und Härte nährt nicht nur die Theilnahmlosigkeit des Schülers, sondern entfremdet ihn, ja erzeugt nicht selten den trotzigen Vorsatz, Ohr und Verstand dem Lehrer zu verschließen. Solche Erscheinungen aber gehören nicht zu den Seltenheiten besonders bei betagten und überbürdeten Lehrern, und tragen nicht wenig zu dem unbefriedigenden Erfolg manches Jugendunterrichts bei.

Nicht wenige der Lehrer jedoch huldigen dem Princip der Gründlichkeit und sind bemüht, Alles zu erörtern; sie befolgen den Grundsatz der rationellen Behandlung der Unterrichtsgegenstände, wo solche zulässig ist, aber oft von einem Standpuncte aus und in einer Form, welche der Fassungskraft der Schüler nicht angemessen ist, und verschmähen, vermeinend, die Schüler folgen ihrem Vortrage mit Verständniß und Interesse, die Fragmethode oder die mäeutische, welche die Begriffe aus dem Innern derselben entwickelt und sie anleitet, das Wahre selbst zu finden, — die unerläßlichste Bedingung jedes Unterrichts, wenn er bleibenden Nutzen bringen soll, selbst zum Theil des akademischen, da Das, worauf der Schüler selbstthätig gekommen, theils eben dadurch, theils durch das Wohlgefallen, welches er daran hat, um so eindringlicher und haftender wird —. Wie nachtheilig wirkt überhaupt schon der Umstand, daß sich dabei der Schüler an ein dumpfes Hinbrüten gewöhnt, oder auch nur an ein oberflächliches Anschauen der Außenseite, oder, was im Grunde dasselbe ist, an ein Anhören der Wortklänge, ohne sich von der innern Wahrheit genügende Rechenschaft zu geben; was von den eingreifendsten Folgen für all' sein sonstiges Lernen ist. Was aber einen solchen Unterricht selbst, ein solches Lehren anlangt, ein Name, womit solch ein Treiben in geradem Widerspruche steht, — denn Lehren heißt auf dem Wege der Erkenntniß, des selbsteignen Eindringens, ein Wissen beibringen — so kann er überhaupt keine gedeihliche, am wenigsten dauerhafte Früchte tragen, aus dem einfachen Grunde, weil es nur dunkle

oder halbdunkle Ahnungen und Bilder sind, die vor der Seele des Schülers vorüberziehen, häufig sogar nicht einmal diese, sondern nicht viel weniger, als Nullen, indem eben der Schüler dieser Kategorie — noch nicht Mann, sondern mehr oder minder Knabe ist. Der Lehrer kann in seinem Dafürhalten, Etwas als bekannt oder erkannt voraussetzen zu dürfen, nicht behutsam genug sein. Am sichersten ist die Präsumtion der Unwissenheit. Man versuche es nur, und frage Schüler von 12 — 14 Jahren nach Bestimmung der einfachsten Begriffe und Erklärung von Redensarten, die sie täglich hören und selbst im Munde führen, und man wird eine unglaubliche Befangenheit in Selbsttäuschungen wahrnehmen, in die sie, durch ein vages Gefühl verleitet, sich selbst eingewiegt haben, oder durch überschätzende Voraussetzungen und pädagogische Unkunde, wohl auch mitunter eigene Unklarheit und Ungründlichkeit der Lehrer eingewiegt worden sind.

Die vorhin genannte Klippe mögen nun viele Lehrer vermeiden; dagegen bleiben diese häufig an einer andern hängen. Sie lehren gründlich, sie entwickeln fragweise; aber sie fragen nur im Allgemeinen, sind zufrieden, wenn sie eine passende Antwort erhalten, welche gewöhnlich von den besseren kommt, und gehen dann weiter; erhalten sie aber keine, oder eine ungenügende, so rufen sie eben die besseren, oder Einen derselben auf, sei es aus Scheue vor der Unannehmlichkeit, wohl auch dem Zeitverluste des Verweilens bei den schwächeren und unaufmerksameren, oder weil sie denken, diese werden sich die Sache jetzt merken, und was gesagt worden, sei ja allen gesagt. Eine offenbare pädagogische Sünde zumal eines öffentlichen Lehrers; eine Sünde, die häufiger begangen wird, als man wohl glauben möchte! Eine Sünde, welcher wir es gar oft und hauptsächlich zuzuschreiben haben, daß so vieles Gute, was an sich gut gelehrt worden ist, theils wirklich verloren geht, bei Denjenigen nämlich, denen es nicht gehörig beigebracht worden, deren leider gewöhnlich die Mehrzahl ist, theils als im Allge-

meinen verloren gegangen angesehen wird, während es, wenigstens im Wesentlichen, Einzelnen verblieben ist. Eine vernünftige und gewissenhafte Lehrmethode wird sich nicht nur an den gerade in der Gegenwart bestehenden, nachweisbaren Vorrath von Lernfähigkeiten und Kräften, im Allgemeinen betrachtet, halten, sondern nebenbei denjenigen Schülern besondere Aufmerksamkeit zuwenden, die noch unter dieser Linie stehen; am wenigsten wird sie die besseren Talente und vorwärts strebenden Köpfe vorzugsweise, also auf Kosten der langsameren und verdrosseneren, berücksichtigen. Hält sich der Lehrer bei seinen Fragen meistens an jene, so werden sie ein erwünschtes Polster der Bequemlichkeit für die letzteren, welche, unbesorgt um sich selbst, jene gerne für sich denken lassen. Die besseren hat der Lehrer mehr als Reserve zu betrachten, wenn alle Versuche der Entlockung einer richtigen Antwort an den schwächeren scheitern. Denn während jene sich selbst poussiren, kommen diese auf solche Weise nicht vorwärts, wenigstens nicht, wie sie könnten und sollten; dringen nicht in das Gelehrte ein, und vergessen es wieder. Ist es doch gewiß in der Natur der Schule gegründet, daß die Nachhülfe des Lehrers zunächst und vorzugsweise sich denjenigen Schülern zuwende, die ihrer am meisten bedürfen. Wird dadurch auch der Gewinn für die wenigeren bessern geschmälert, so bleibt ihnen doch noch ein Ziemliches, während im andern Falle die stiefmütterlich hintangesetzte Mehrzahl wenig mehr, als Nichts davonträgt.

Dieß führt mich auf einen oben berührten Punct zurück, auf die nicht seltene Ueberschreitung der richtigen Mitte von Seiten gründlicher Lehrer. Wenn überhaupt die rationelle und wissenschaftliche Richtung in allen Dingen, die eine solche Behandlung zulassen, unser Zeitalter ehrenvoll auszeichnet, so behauptet es diesen Vorzug unstreitig besonders auch im Bereiche der Jugendbildung; und es kann jeder Schritt nur dankbare Anerkennung finden, der geschehen ist und geschieht, um allen

Geist ertödtenden Mechanismus aus unsern Schulen zu verbannen. Die Lehrer machen es sich mehr und mehr zum Grundsatze, wissenschaftlich und methodisch zu Werke zu gehen, und in den Schulschriften weht meistens wissenschaftlicher Geist. Bei allem Dem aber ist nicht zu verkennen, daß häufig zu weit gegangen wird, und, wie sich die Extreme zu berühren pflegen, übertriebene wissenschaftliche Gründlichkeit zur Ungründlichkeit führt, bei den Schülern nämlich. Die erste Bedingung eines gedeihlichen, gesunde und unverwelkliche Früchte verbürgenden Unterrichts, ich meine möglichst genaue Anschließung und Anschmiegung an die gewiße Entwicklungsperioden des jugendlichen Geistes in aufsteigender Ordnung auszeichnende Fassungskraft, wird heut zu Tage auffallend leichter genommen, als früher. Diese Erscheinung hat ihren Grund in der herrschend gewordenen gesteigerten Wissenschaftlichkeit überhaupt, welche sich von der Bücher- und wissenschaftlichen Kathederwelt aus den Köpfen mitgetheilt und in den verschiedenen Lehranstalten bis zu den Schullehrerseminarien und Volks- besonders Stadtschulen herab, vielleicht nicht einmal immer mit Ausnahme des Elementarunterrichts, festen Fuß gefaßt hat. Aeltere, in ihrem wissenschaftlichen Elemente fortlebende, oder auch auf dem einmal errungenen höheren wissenschaftlichen Standpunkte stehen bleibende Lehrer vermögen sich oft nicht mehr in den geistigen Gesichtskreis zurückzuversetzen, auf welchen sie als Knaben beschränkt waren; junge Lehrer, den Universitäten, philologischen Schullehrer-Seminarien und dergleichen Vorbildungsanstalten kaum entwachsen, mögen sich oft die Mühe nicht geben, sich so weit bis zu der Vorstellungsweise der Schüler herab zu lassen aus einer übel angebrachten gelehrten Selbstgefälligkeit und Prunksucht, und wollen die Schüler, statt sich ihnen zu accommodiren, statt die Knabennatur zu belauschen und mit dem einfachen Stufengange ihrer Entwicklung gleichen Schritt zu halten, zu sich heraufziehen. Eine solche Behandlung der Jugend, wobei die

natürliche Stufenfolge der Entwicklung der Denkkraft übersprungen wird, führt zu Ueber- und Verbildung und zum allmähligen Zerfalle des Angelernten, das häufig noch keinen Anhaltspunct findet, an den es sich heften könnte, auch wenn sich der Lehrer alle Mühe gibt, die Dinge zu verdeutlichen und eindringlich zu machen. Wenn der Sinn für Wissenschaftlichkeit überhaupt erst mit dem Schlusse der Knabenjahre zu erwachen anfängt, so entwickekt sich der Geist für das abstractere Denken noch später; somit ist vor und bei dem Eintritte dieser Periode in der besagten Beziehung große Behutsamkeit vonnöthen, namentlich Hinleitung mittelst concreter Fälle, um den Schüler nicht durch Selbstillusionen irre zu leiten und durch verfliegende Trugbilder. — Jene Ueberspannungssucht wird genährt und erhöht durch die darin sich überbietenden Schulschriften, welche mit derselben Raschheit, mit der sie sich folgen und sich verdrängen, in die Schulen, oft auf höhern Befehl, eingeführt zu werden pflegen; denn dieß heißt, sich und die Schule auf der Höhe der Zeit erhalten, hinter welcher zurück zu bleiben, schmählicher Verrath an der Menschheit wäre. Es ist hier nicht der Ort zu Aufzählung solcher Schulschriften: Ein Paar Sprachlehren namhaft zu machen, deren wissenschaftlichem Werthe an sich ich nicht im Mindesten zu nahe treten möchte, dürfte genügen.

Beckers Schulgrammatik der deutschen Sprache ist jetzt eine der beliebtesten und gangbarsten: ihre Regeln werden, auch zugegeben, was nicht immer zuzugeben sein dürfte, nach jedesmaliger Erklärung auswendig gelernt: da spricht der Knabe amselmäßig von Ding an sich und dessen Begriffe, von Begriffsformen, von subjectiven und objectiven Verben und Adjectiven, von einem Abstractum und Konkretum, von Form und Materie; der Schüler der höheren Bürger- oder Realschule von attributivem und prädicativem Satzverhältnisse, von transitiven und intransitiven, factitiven oder causativen Verben, von absolutem und relativem

Gebrauche u. s. f., und denkt dabei so viel, als Nichts; höchstens wird er die mechanisch aufgefaßten Erklärungs-Wörter und Worte davon nachbeten, aber ohne selbstständig Rechenschaft davon geben zu können. Werden diese Dinge später nicht mehr mit ihm getrieben, so hat er freilich in kurzer Zeit sächlich wenig oder Nichts vergessen, weil er von Anbeginne nicht mehr in den Kopf bekommen hat; aber auch die Namen selbst werden ihm bald entfallen, weil sie für ihn hohle Klänge waren. So verhält es sich mit den lateinischen Sprachlehren seit Zumpt, und den griechischen seit Buttmann. Die Sprache, besonders im syntactischen Theile, ist meistens zu abstract, zu künstlich, oft auch zu breit; der Beispiele sind zu wenig. Wenn nun vollends, was immer häufiger geschieht, die Regeln nicht durch eigens zu diesem Zwecke angestellte Compositionsübungen eingeübt werden, so geht der Schüler gar bald dieser verlustig. Dazu die voluminöse Anlage derselben, die Ausführlichkeit der feineren Sprachbemerkungen, die Subtilitäten in der philosophischen Behandlung der Regeln, wie der Ausnahmen, und was dergleichen mehr. Man vergleiche z. B. nur von Zumpts lateinischer Grammatik die letzte Auflage mit der ersten. Mancher Lehrer glaubt so wenig als möglich übergehen zu dürfen; und so wird der Schüler mit einer großen Theils unverdaueten Masse überfüllt, deren er bald von selbst entledigt wird. Nicht selten gesellen sich dazu die ermüdenden Mikrologien und Silbenstechereien dünkelhafter Lehrer, die sich im Kleinen festgerannt haben und ihre Schüler ebenfalls hineinbannen möchten. Was ich in diesem Abschnitte niedergeschrieben habe, stützt sich auf eine Erfahrung, die ich selbst vielfach, besonders an solchen Schülern gemacht habe, welche von auswärtigen Anstalten in meine Klasse übertraten. Ein großer Theil Dessen, was sie in grammatischer Beziehung erlernt, ist oft ganz, oft halb vergessen, oft bloß in schielenden Ahnungen von abgerissenen Einzelheiten noch vorhanden. Ueberhaupt wird so gerne tüchtige practische

Einübung und selbstständige Anwendung über dem theoretischen Verfahren vernachlässigt, wogegen sich die Natur der Jugend sträubt. Jene muß diesem nicht nur als unentbehrliche Nachhülfe zur Seite stehen, sondern sie bedingt auch vorzüglich den bleibenden Erfolg desselben.

Doch auch angenommen, daß der Lehrer bei seinem Unterrichte alle die genannten Vorsichtsregeln befolge, so wird bei den Schülern immer noch Vieles in Vergessenheit kommen, das wenigstens großen Theils ihnen erhalten werden könnte, wenn noch andere Mittel der tieferen Einprägung mit strenger Consequenz angewandt würden. Es kann — ich muß es wiederholen — unmöglich genügen, Etwas einmal bemerkt und erklärt, Etwas auswendig gelerntes abgehört zu haben. Nicht nur, daß sich's der Schüler selten recht geflissentlich und tief in's Gedächtniß drückt, damit es ihm als etwas an sich Werthvolles eigen verbleibe; sondern auch, dieses vorausgesetzt, wird das einmal Aufgefaßte bald theilweise oder ganz aus demselben verschwinden, wenn es nicht wiederholt zurückgerufen wird. **Decies repetita tenentur**, pflege ich meinen Schülern zu sagen; weil sie es aber selten selbst thun, so nöthige ich sie durch Fragen dazu. Ein Beispiel genüge. Man möchte erwarten, daß es hinreiche, den die Lesung Homers beginnenden Schülern beim ersten vorkommenden Falle gesagt zu haben: das sich häufig findende **suffixum** φι (ν) vertrat ursprünglich die Stelle des spätern **dativus localis** (wo), dann auch des **dativus instrumentalis** und selbst des **genitivus**; das so häufig gebrauchte αὐτάρ ist eine Aeolische Verlängerung des α in ἀτάρ, und kommt nicht von αὖτε ἄρα her, was Stellen, wie αὐτάρ ἄρα beweisen. Nach acht bis vierzehn Tagen frage ich wieder diesen und jenen, und — es ist vergessen. Und in Wahrheit, schon manche Schüler habe ich (es wurde von mir notirt) zehn- und zwölfmal bei Wiederkehr desselben Falles in einem Vierteljahre gefragt, ohne eine richtige Antwort zu

erhalten. Erst wenn ich mich überzeugt habe, daß dergleichen Dinge im Kopfe der Vergeßlichen und Unfleißigen fest sitzen, höre ich endlich auf darnach zu fragen. In andern Fächern müssen monatliche Recapitulationen die Stelle der öffentlichen Repetitionen vertreten oder vielmehr die Schüler zu Privatrepetitionen veranlassen. Zum Behufe der letztern muß jeder derselben in den Lectionen Adversarien bei sich haben, in die er die von mir gemachten Bemerkungen, so weit er sie nicht in seinen Büchern findet und finden kann, kurz einzutragen hat. Den jüngern, bei denen jedoch der letztere Fall selten eintreten wird, sind solche gelegenheitliche Bemerkungen zu dictiren.

Noch eine Bemerkung die Repetition anlangend, und zwar eine Bemerkung von Wichtigkeit auch für die vorliegende Hauptfrage. Es ist eine gewöhnliche Erscheinung, daß, besonders in solchen Anstalten, in welchen jede höhere Klasse ihren besonderen Hauptlehrer hat, die Pensen derselben Gattung nur mit vorwärts gerichtetem Blicke in aufsteigender Ordnung behandelt werden, so, daß je der nächst obere Lehrer eben nur da fortfährt, wo sein Hintermann stehen geblieben ist, ohne weitere Rücksicht auf das vor dem seinigen durchlaufene Stadium zu nehmen. Daß der Schüler in planmäßiger Stufenfolge auf- oder vorwärts geführt werden müsse, versteht sich freilich von selbst; allein eben die Planmäßigkeit der Stufenfolge und die Stätigkeit im Entwicklungsgange des Knabengeistes erheischen noch etwas Weiteres. Um davon Nichts zu sagen, daß, je weiter der Knabengeist das durchlaufene Feld hinter sich liegen läßt, ohne sich viel nach demselben und wiederholt in demselben umzusehen, dieses desto weiter vor dessen Auge zurücktritt und nach und nach vor seinem Blicke verschwindet; oder, auf gewöhnliche Weise ausgedrückt, um davon Nichts zu sagen, daß der Knabe Vieles, oft das Meiste, von dem früher Erlernten vergißt, wenn es ihm nicht wiederholt in das Gedächtniß zurückgerufen wird, so bringt es ja eben der aufsteigende Entwicklungsgang des

Knabengeistes und die allmählige Erweiterung seines Gesichtskreises mit sich, daß die meisten Pensa selbst in ihren Elementen auf einer höheren Altersstufe in den Hauptmomenten von einem höheren Standpuncte aus wiederholt behandelt, tiefer begründet, umfassender mitgetheilt werden müssen: so das Pensum der Geschichte, Geographie, Größenlehre, der Denkübungen, so ganz besonders das der Sprachen; denn die Schule ist ein System von Stufen mit innerer Nothwendigkeit des Fortschrittes nicht nur in extensiver, sondern auch intensiver Richtung. Auffallend ist es, daß namentlich in der letztern sprachlichen Beziehung die meisten Lehrbücher, Grammatiken, Anleitungen, oder welche Titel sie an der Stirne tragen mögen, keine zweckmäßigere Einrichtung und Eintheilung haben, so, daß es — oft ein gar mißlicher Umstand — dem Lehrer überlassen bleiben muß, je nach dem Bedarf seiner Schülerabtheilung davon oder dazu zu thun.

Aus dem Bisherigen ergeben sich nun folgende Hauptresultate zu Bezeichnung der **Mittel, dem Verluste des Schulgewinnes zuvorzukommen.** Zwar spricht die Preisfrage am Schlusse von Mitteln gegen den Verlust „von Dem, was **wirklich gut ist und gut gelehrt und gelernt wurde.**“ Mich will aber bedünken, daß die Frage also gestellt wohl keiner besonderen, wenigstens keiner umständlichen Erörterung bedürfe. Hat das Gelernte die hier vorausgesetzte Beschaffenheit, so wird es nicht verloren gehen, wenn es forthin frisch und gegenwärtig erhalten wird; geschieht dieß nicht, so wird dessen größerer oder kleinerer Verlust von Umständen abhängen, auf die wir nicht immer einwirken können, z. B. von dem Grade der Stärke und Treue des Gedächtnisses, von den späteren Lebensbeschäftigungen, den persönlichen Umgebungen in der Folgezeit und dergl.; zum Theil aber wird, wie oben gezeigt wurde, der Verlust nur ein scheinbarer sein, indem das in materieller Beziehung tüchtig Eingelernte mehr nur allmählig zurücktritt und nicht gänzlich verschwindet, vielmehr durch ernstliche

und kräftige, nachdrückliche Richtung des Denkwillens auf dasselbe wieder hervorgerufen und lebendig erhalten werden kann; der tüchtige formelle Gewinn aber sich selbst, wenigstens in der Regel, nur nicht so augenfällig und handgreiflich, gegen allen Verlust schützt. Der Verlust Dessen aber, was in beiderlei Hinsicht nicht gut war, ist keineswegs beklagenswerth.

Die formelle Bildung des Geistes, sagte ich eben, trägt die Bedingungen der Selbsterhaltung, der Unverwüstlichkeit in sich. Sie ist also die Urbedingung, an welche die Dauer des Schulgewinnes geknüpft ist; ihr ist daher die erste Stelle in dieser Abhandlung angewiesen worden; sie stehe auch an der Spitze dieser Schlußpartie. Nicht mit einem Vorrathe von Sachkenntnissen darf der Knabengeist zunächst angefüllt werden. Vor allen Dingen muß ja doch Das erschaffen sein, was angefüllt werden soll, die Form. Wie es allgemeines Naturgesetz ist, daß die Schale sich eher bildet, kräftigt und vollendet, als der Kern, damit unter jener umfriedigenden und schützenden Hülle die innern zärtern Schöpfungsacte feinerer Kräfte ordentlich und gedeihlich vor sich gehen können, so muß auch in dem reell ja erst werdenden, zur Wirklichkeit sich emporarbeitenden und entfaltenden Geiste, so zu sagen, eine feste Schale mit ihren abgesonderten innern Kammern sich bilden und consolidiren, ehe die theils einzusenkenden, theils aus ihrer dunkeln Tiefe zur innern Objectivität hervorzulockenden Geisteskerne höherer Wahrheiten treiben, Keime ihnen entsprossen, Knospen sich entwickeln und urkräftige Früchte zum Vorschein kommen können. Diese geistige Schale aber, diese Geistesform besteht in der strengen innerlich-äußern Gesetzmäßigkeit des logischen, wenn ich so sagen darf, und des mathematischen Denkens. Die Mathematik ist nicht der Inbegriff der Erscheinungen im Raume, der Naturthätigkeiten; aber sie ist die reine Grammatik der Natur, die abgelöste Formenlehre für die Erscheinungswelt. Ihr streng formaler Zusammenhang in der Gemessenheit ihres

Vorschreitens, die eiserne Consequenz ihres in sich fest geschlossenen und gerundeten und dennoch der idealsten Abstraction ein unermeßliches Feld eröffnenden Systems, als Ausdruck der starren ewigen Gesetzmäßigkeit im steten Wechsel des Aeußern, der unwandelbaren Einheit in der unendlichen Mannigfaltigkeit, ist eben, indem sie solchergestalt in die Geisteswelt eintritt, das Weckende, Bildende, Ordnende, das streng Disciplinirende und zugleich Kräftigende für den jugendlichen Geist zur spätern Aufnahme, Verarbeitung und Assimilirung neuer und höherer Erkenntnisse. — Diese Ansicht leuchtet von selbst ein aus innern Gründen absoluter Vernunftnothwendigkeit. Was aber die Mathematik für das Reich der gesetzmäßigen Naturentwicklungen, für Zahl- und Raumgrößenverhältnisse ist, das ist für die innere Welt des Geistes, für das unerschöpfliche, unbegränzte Reich der intellectuellen Entwicklungen die Sprache. Sie ist die wahre Mathematik des Geistes, die reine oder abgelöste allgemeine Formenlehre desselben nicht nur als äußeres Gepräge für die Gedankendinge, in welchem diese allein gesondert und festgehalten werden und somit in's Leben treten können, sondern auch als Princip der Gesetzmäßigkeit sowohl im innern formalen Zusammenhange derselben, als auch in dessen äußerem Ausdrucke; sie nöthigt den Geist, in die tiefer begründete Ordnung in seinen Verstandesoperationen analytisch und synthetisch einzudringen, und systematisch zu denken, d. h. seine Gedanken an Plan und Einheit zu fesseln. So wie nun beide Disciplinen je ihre eigenthümliche Formenwelt repräsentiren, so stellen sie vereint die Gesammtheit der abstracten Denkthätigkeit dar, und gewähren also die erste und nothwendigste Grundlage der Befähigung und Kräftigung des Geistes zu weiteren Bildungen, zur Aufnahme jeglicher wissenschaftlichen Wahrheit. Dem Sprachunterrichte gebührt jedoch hinsichtlich seiner intensiv bildenden Kraft sowohl, als seines extensiven Einflusses, sofern jeder mögliche Inhalt des denkenden Geistes nur durch die Sprache

und in der Sprache seine Objectivität erhält, die ganze Sphäre seiner äußern Erscheinung in der Sprache gegeben ist, unbestreitbar der Vorzug; und ist ihm somit eine ungleich größere Stundenzahl zu widmen, und zwar vornehmlich, auf der unteren und mittleren Stufe, den grammatikalischen Uebungen zumal in einer fremden Sprache.*) Denn wo gibt es eine Kategorie oder Denkform, sei es eine subjectiv-logische im Bereiche des Bildens der Begriffe, Urtheile und Schlüsse, oder eine objectiv-metaphysische Erkenntnißform; kurz, wo gibt es eine subjective oder objective Beziehung des Gedachten auf das denkende Subject oder der Objecte auf einander, die nicht in den mannigfaltigsten und feinsten Nüancen die Grammatik und die grammatikalische Uebung an den Sprachformen und Sprachgesetzen von der Formenlehre an bis zum Schlusse der Syntax darstellte und entwickelte und so lebendig darstellte und einprägte mittelst des sinnlichen Materials der Sprache, und in so naturgemäßem Aufsteigen vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Objectiven zum Subjectiven entwickelte und einübte, zuerst auf sinnlich-mechanischem Wege an den specivischen Formunterschieden, dann an den äußerlich harmonischen Wortbeziehungen, endlich an den innern klarer und klarer dem geistigen Auge aufgehenden Begriffs- und Gedankenbeziehungen? Diese Kategorieen in der natürlichen Ordnung entwickelt und dem Knabengeiste eingeprägt und eingeübt, bis sie sein Eigenthum geworden, bringen eine klare Bestimmtheit, Unterschiedenheit in der Einheit, Ordnung und Zusammenhang in die innere Gedankenwelt, welche er überall auf die Objectivität übertragen und in ihr

*) Darum wird man der Nothwendigkeit nicht ausweichen können in den Realschulen der französischen Sprache dieselben Rechte einzuräumen, wie in den Gelehrtenschulen der lateinischen; und dem griechischen und hebräischen Sprachunterrichte in diesen dort den englischen und italienischen gleichzustellen.

wieder finden kann; und geht auch mit der Zeit über dem Innern und Wesentlichen das Außerwesentliche theilweise verloren, jenes wird unverlierbares Eigenthum bleiben. — Freilich ist auch die Mathematik gar nicht unfruchtbar für allgemeine Bildung, wie für höhere Ideen; auch sie ist eine Art geistigen Alphabets der Sprache zu Bezeichnung gar vieler Verhältnisse der sinnlichen und übersinnlichen Welt. Da entwickeln sich die Begriffe des Raums und der Zeit, der Bewegung, der Ruhe und des Gleichgewichts, der Form und des Inhalts, des Bekannten und Unbekannten, der sichtbaren und der durch Schlüsse zu findenden unsichtbaren Größen, des Veränderlichen und Unveränderlichen, Willkührlichen und Nothwendigen, des Gedachten und Gegebenen, der hohen und niedern Ordnung u. s. w. Aber die Zahl solcher Begriffe und Begriffsbeziehungen zumal in den niedern Sphären, welche wir hier ausschließlich im Auge behalten müssen, ist unendlich beschränkter, die Bewegung in denselben viel, viel einförmiger und der Gedankeninhalt unendlich dürftiger und spröder, als in den Sprachkategorieen und der geistigen Gymnastik auf diesem Felde. In der Sprache findet der Geist das Organ zu seiner beinahe allseitigen und vollen Entfaltung. Haben es doch schon viele zu ausgezeichneter Fertigkeit und Tüchtigkeit im formellen und materiellen Denken und in dessen sprachlichem Ausdrucke gebracht ohne mathematische Kenntnisse, umgekehrt aber, durch bloße Mathematik, wohl nicht Einer.

Die Aufgabe der formellen Geistesbildung erheischt aber noch, was auch schon dagegen eingewendet worden ist, die besondere Behandlung eines Pensums, das als stehendes selten in den Katalogen aufgeführt wird, und namentlich in den Gelehrtenschulen viel zu wenig berücksichtigt zu werden pflegt, ich meine methodisch angelegte, von der Körper- und gemeinen Erfahrungswelt zur Welt des reinen Denkens aufsteigende Denkübungen, besonders in Begriffsbestimmungen und in den verschiedenen

Bedeutungen eines und desselben Wortes oder der sinnverwandten Wörter (Synonymik), Uebungen, deren wohlthätige Wirkung durch das ganze zeitliche Geistesleben besonders in dessen äußerer Ankündigung durchgreift und unvergängliche Früchte trägt; deren Vernachläßigung aber in der ganzen Folgezeit durch schwerfällige Unbeholfenheit oder, was der gewöhnliche Fall ist, durch Einseitigkeit, Schiefheit, Verkehrtheit im Urtheilen sich empfindlich rächt. Begriffe, welche in den besondern Schuldoctrinen entwickelt und erläutert werden, mögen diesen überlassen bleiben; es ist aber deren noch eine Legion, die unerörtert bleiben, und die der Schüler, halb oder falsch oder gar nicht gedacht, oft noch als Jüngling und Mann, mitunter täglich im Munde führt. Sehr zu wünschen wäre es, daß eine Schulschrift für diesen Zweck recht planmäßig abgefaßt und durchgeführt würde, die die eines Zerrenner und Anderer, — selbst den allzu gedehnten und theilweise in einzelne Doctrinen, wie die Logik, sich zu weit einlassenden Versuch u. s. w. von Krause nicht ausgenommen — in Vergessenheit brächte.

Ob nun aber gleich der gründlichen formellen Geistesbildung die allernächste Sorge zuzuwenden, überwiegend zuzuwenden und forthin zu widmen ist, so darf dabei, wie schon oben gezeigt wurde, die Rücksicht auf den Bildungs- und Entwicklungsstoff keineswegs vernachläßigt werden, und zwar die besondere Rücksicht darauf, da es unmöglich genügen kann, den Denkstoff nur nebenbei als Mittel zur Veranschaulichung, so zu sagen, Verkörperung, zur Anwendung und Einübung der Formen zu behandeln. Er hat vielmehr seinen eigenthümlichen Werth, und muß um seiner selbst willen zum geistigen Schatze werden, da der Geist durch unverhältnißmäßig überwiegende formelle Richtung eine Dürre und Sprödigkeit annehmen würde, die ihm den beweglichen Inhalt des besonderen Wissens auf immer entfremdete. Gesund aber und urkräftig und bleibend — und dieß ist es ja, was wir nicht aus dem Auge verlieren

dürfen — ist die materielle Geistesnahrung, wie seine formellen Bildungsmittel nur dann, wenn beide dem natürlichen Entwicklungsgange desselben sich anschmiegen —. Fülle und Inhalt erhalten, wie oben bemerkt, Sprache und Mathematik je aus ihrer eigenthümlichen Welt, der innern des Geistes und der äußern der Natur; obwohl auch der der Außenwelt ursprünglich entstammende Stoff vorher vom Geiste aufgenommen, geistig durchgearbeitet und durchdrungen werden mußte, ehe er gediegener Lehr- und Bildungsstoff werden konnte; denn nach geistiger Nahrung verlangt der Geist; nur sie assimilirt und bewahrt er sich wie Blut aus seinem Blute, Fleisch aus seinem Fleische.

Die äußerliche Anprägungsmethode, das grob-materielle Princip im Gegensatze der innern Entwicklung und geistigen Behandlung und Auferziehung des Geistes läßt Wesen heranwachsen, die (wie es in einem Unterhaltungsblatte heißt, aus dem ich mir einmal diese treffenden Worte notirt habe) keinen lebendigen Quell eignen Denkens und Fühlens in sich tragen, sondern nur eine seichte Cisterne fremden Principienwassers, das vor dem Abstehen nicht gesichert ist, wenigstens nicht für das Leben ausreicht; es erzieht auf dem Geistesboden exotische Pflanzen, die hier nicht heimisch werden können, und den Keim ihres Welkens und Absterbens in sich tragen. Eine Dressur ist jenes Princip, ein Beibringen des Lernstoffes durch Gewöhnung, das freilich eine geringere moralische Anstrengung des Lehrers erfordert und leider durch den Flitterschein Anfangs oft lohnender ist, ein Mechanismus, dem die Federn eingesetzt worden. Ja es wirkt sogar der ächten Freiheit entgegen, weil dadurch der Mensch ein Anhang zu einem fremden Menschen wird, eine Münze, die Schrift und Bildniß eines andern trägt. — Man blicke nur über den Rhein hinüber, wo Luft gesäet wird (und, nebenbei gesagt, Stürme geerntet werden). — Das ideelle Princip bildet einen Geistesorganismus, der sich selbst trägt und bewegt, ein Selbst Das Werden und Sein und Bleiben,

wozu das Maß der verliehenen Gaben, also die Natur und die eigene Natur bestimmt. Doch ich bin zu weit vom obigen Thema abgeirrt.

Fülle und Inhalt, sagte ich, erhalten Sprache und Mathematik, jene aus der innern Welt des Geistes, diese aus der äußern der Natur. Die innere Geisteswelt hat sich veräußert und objectivirt in den wissenschaftlichen Schriften, in welchen die gewonnenen rein wissenschaftlichen und religiös-moralischen Geistesschätze niedergelegt sind, wie auch in denjenigen Handlungen des menschlichen Willens, wodurch sich die civilisirte Welt allmählig so gestaltet hat, wie sie sich in der Gegenwart darstellt, d. h. den geschichtlichen, die ebenfalls aufgezeichnet sind nebst den Schauplätzen der geschichtlichen Ereignisse dargestellt in den geographisch-statistischen Schriften: die äußere Welt der Natur hat sich vorerst verinnert und dann objectivirt in den Naturwissenschaften, in der mathematischen Geographie und der Astronomie. Für den Schulunterricht ergeben sich hieraus die bekannten Lehrfächer, die jedoch in den verschiedenen Bildungsanstalten, je nachdem die Lernzwecke dem practischen Berufszwecke näher oder entfernter stehen, nach Umfang und Methode auf verschiedene Weise zu behandeln sind mit Ausnahme der allgemeinen Elementarschule, die ihrem Wesen nach, als Grundlage aller höheren Schulgattungen, überall dieselbe ist, wenigstens sein sollte. Was aber diejenige Lehr- und Lernweise anlangt, durch welche dem Verluste des Gelernten möglichst vorgebeugt werden soll, so ist diese wiederum in den verschiedenen Schulgattungen, Volksschulen, Bürger-Real-Gelehrtenschulen in der Hauptsache dieselbe. Wir werden uns also in dieser Abhandlung mit den allgemeinen Regeln und Vorschriften, mitunter auch bloßen Winken, begnügen und uns nur selten in Detailangaben einlassen, da nämlich, wo es nöthig sein sollte, die allgemeine Wahrheit an einem speciellen Falle nachzuweisen.

Wie in allen Dingen, so auch in Beziehung auf die vorliegende Frage sei uns die Natur die sicherste Führerin. An sie halten wir uns durch den ganzen Gang des Schulunterrichts, an sie bei der ersten Forderung, der Heranbildung des Geistes zur Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten, an sie bei der Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten selbst. Dabei müssen wir uns vor allen Dingen der fabelhaften Vorstellung aus der vulgären Psychologie entschlagen, ich meine der Vorstellung von gewissen im Geiste ursprünglich vorhandenen Kräften in aufsteigender Ordnung als einer Art von geistigen Stockwerken; vielmehr haben wir jene nur als Entwicklungsstufen aufzufassen, wie überhaupt den Geist als Etwas sich geistig entwickelndes, bildendes und kräftigendes, als einen aus Vermögen (Bedingungen der Möglichkeit) oder Fähigkeiten werdenden Complex von Kräften. Wird nun der Stufenfolge der geistigen Entwicklung vorausgeeilt, so entbehrt das Gelernte seiner Unterlage und zerfällt in sich oder verweht sich gleich Nebelgebilden, selbst dann auch, wenn der lernbegierige Schüler es willig und mit Interesse aufnehmen sollte, was ausnahmsweise der Fall sein mag. Bleibt der Unterricht hinter der aufstrebenden Geisteskraft zurück, so fühlt sich der Schüler gelähmt und wird das theilnahmlos Angehörte sich nicht einprägen und gerne wieder vergessen. Die Bildung muß stätig sein; diejenigen Functionen und Producte der Functionen, welche zunächst in dem Geiste zur Entwicklung kommen, und in welchen sich seine Gesammtthätigkeit oder vielmehr Gesammtwirksamkeit wie in ihrem Indifferenzpuncte concentrirt, müssen ihm in dieser Periode als Objecte seiner Aufmerksamkeit dargeboten werden. Von jenen kommen hier hauptsächlich folgende in Betracht. Der erste Act des Erkennens ist die Anschauung, da sich das Subject in Beziehung auf ein Aeußeres setzt, auf individuelle Objecte; der zweite Entwicklungsproceß ist der, da die Anschauungen eine subjective Existenz gewinnen in der Vorstellung, im Bilde, in

der Verknüpfung des Mannigfaltigen der Wahrnehmungen zur Einheit mittelst der Einbildungskraft; nach diesem wird das sich Vorstellen Denken, das Vorstellungsvermögen Verstand, der die Vorstellungen zur Einheit der Begriffe im reinern Denken verknüpft; in höchster Potenz wird das Denken ein wissenschaftliches, systematisches: der Verstand steigert sich zur Vernunft, zum Vermögen der Principien, zum Vermögen der Verknüpfung der Begriffe zur Einheit im Princip im reinsten Denken, der Quelle aller höhern Wahrheit. Jene Periode der Verstandesoperationen bezeichnet die wahre Lernperiode des reifenden Knabenalters, diese die des reiferen Jünglings- und des Mannesalters.

Die Elementarmethode muß von der sinnlichen Anschauung, von individueller Gegenständlichkeit ausgehen: zuerst von der Anschauung räumlicher, also körperlicher Gegenstände und Verhältnisse; sodann kommt es an die zeitlichen. Beides wird geübt an Linien oder dieselben vorstellenden Körpern, und an Zahlen — weßwegen auch Zeichnen, Gesang und Musik frühzeitig geübt werden sollten —. Darauf wird zu andern Lehrobjecten, selbst geistigen übergegangen, welche aber in der Mittheilung durchaus den Charakter der Anschaulichkeit annehmen, von Raum und Zeit ausgehen müssen das Aeußerliche allmählig verinnernd, das Sinnlichnatürliche vergeistigend. Dahin gehört das Vor- und Nachzeichnen, Vor- und Nachsprechen der Buchstaben, der Sylben- und Wortlaute, die Einprägung der Formveränderungen in der Declination und Conjugation, worauf die Satzbildung u. s. w. folgt. An dasselbe Gesetz, wie bei dem empirischen Sprachunterrichte, hat sich der Lehrer in allen aufsteigenden Elementarfächern zu binden, so lange noch die so genannten niederen Seelenkräfte in ihrer Thätigkeit vorwiegen. Der Religionsunterricht, wie der geschichtliche, beginnt mit Monographien, vorzüglich Biographien, z. B. der der drei hebräischen Stammväter; der Geschichte Josephs, Moses, Davids;

dann auch desjenigen Musters, welches als sichtbare, aber geläutertste Form sich an das Wesen des Unsichtbaren anschließt und dessen Erkenntniß vermittelt, Jesus; seines heiligen Lebens, seines Leidens, Todes und seiner Auferstehung, wovon ein lebendiges und anschauliches Bild in des Knaben Seele zurückbleiben muß. Aus der heiligen Geschichte treten die religiösen Wahrheiten hervor, welche sodann in dem Katechismusunterrichte besonders eingelehrt werden; die wissenschaftliche Religionslehre bildet den Schluß, freilich erst auf der höheren Gymnasialstufe. Aus der Welt der Anekdoten und Dichtungen wird der Knabe in das wirkliche Leben gewisser Individuen aus der Profangeschichte hinübergeleitet, so weit dieses von ihm angeschaut und mit Interesse angeschaut werden kann. Der etwas höhere, die wichtigsten und einflußreichsten Begebenheiten in chronologischer Ordnung mittheilende, historische Unterricht behält in so weit noch den biographischen Character, als er sich an hervorragende Männer zu halten hat, die gewisse Epochen repräsentiren. Später erst wird er ethnographisch und endlich pragmatisch-politisch. Die Geographie beginnt mit dem Orte, wo der Schüler lebt und sich am leichtesten orientirt, dehnt sich sodann auf seinen besondern Bezirk, seine Provinz (Kreis), sein Vaterland, Deutschland, Europa u. s. f. aus. Die Elementarmathematik beginnt mit der Anschauung von Raum- und Zahlgrößen; die Rechenkunst wird an Beispielen versinnlicht, geht von benannten zu unbenannten Zahlenverhältnissen, sofort zu der Lehre von den Brüchen und dann erst in höhere Arithmetik über. Die geometrische Anschauungs- oder Formenlehre bringt bestimmte physikalische Körper mit ihren Aehnlichkeiten und Unterschieden zur Anschauung, lehrt sie zeichnen und läßt den Schüler allmählig die Abstraction des geometrischen Körpers gewinnen, die Vorstellung von Linien, Puncten, Figuren; worauf erst die Lehrsätze der Planimetrie folgen. Da auch das Naturleben in seinen wichtigsten Momenten dem Schüler nicht unbekannt bleiben

darf, zu welchem Zwecke eine Stunde in der Woche ausreicht, so muß der naturgeschichtliche Unterricht ebenfalls von der Anschauung ausgehen durch Vorführung von einzelnen Pflanzen, Thieren, Steinen selbst, oder durch Vorzeigung ihrer Abbildungen. Er soll die Hauptgattungen der Körper des Natur- besonders des Thierreichs kennen lernen, und sodann einen Begriff bekommen von dem organischen Thierleben, wie von dem werdenden organischen Leben in den Pflanzen und dem gewordenen im Mineralreiche, wie überhaupt von den Systemen der ihn umgebenden Körperwelt; so viel aber genügt, nicht daß für ihn Kenntniß aller Arten der Naturproducte und ihrer Namen vonnöthen wäre.

Auf der niedern und höhern elementarischen Stufe, wie auf den folgenden, hat nun der Lehrer so lange zu verweilen, bis alle Schüler eingedrungen sind und das Gelehrte zu ihrem Eigenthum geworden ist; dabei sei er durch die ganzen Lehrcurse auf seiner Hut, daß er sich nicht in's Breite und in ein buntes Vielerlei verliere, sondern die Hauptmomente festhalte, und sie im Schüler fest begründe, besonders aber nur Einen wissenschaftlichen Complex als das Centrum der Bildung seiner Schülergattung in den Vordergrund stelle. Ne multa, sed multum. Nur das Tiefwissen hat Werth und Bestand; das Vielwissen ist oberflächlich und allzu vergänglich. Daher der häufige Vorwurf, man lerne so Vieles, um Vieles zu vergessen. Jene feste Begründung aber geschieht vorzüglich mittelst Versinnlichung und Einübung durch Beispiele mit möglichster Beseitigung des Abstracten und rein Gedachten. Denn der methodische Fortschritt geht vom Einzelnen und Besonderen zum Allgemeinen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Aeußern zum Innern, von der objectiven Wirklichkeit zur Subjectivität des Erkennens. Auch auf der höheren elementarischen Stufe ist neben der Anschauung hauptsächlich das Gedächtniß thätig im Sammeln des historisch Gegebenen, des Stoffes und In-

halts; es ist dieß die eigentliche Periode des Lernens, auf welche später mit dem allmähligen Hervortreten der höheren Seelenkräfte die Periode des Begreifens, der Auffassung des Wesens der Formen, des Geistes und Zusammenhangs eintritt, da dann Sprachen, wie alle andern Disciplinen, rationell behandelt werden.

Ich komme auf das Gedächtniß zurück, das in der Lernperiode des Knaben eine Hauptrolle spielt und in der vorliegenden Abhandlung vorzugsweise unsere Aufmerksamkeit auf sich zieht. Im Knabenalter coincidiren so ziemlich Verstand und Gedächtniß; das Lernen des Knaben, besonders des angehenden, ist mehr ein passives Auffassen; der erkennende Geist ist nicht viel mehr, als das aufnehmende Gedächtniß; kurz, ehe die höhere Geisteskraft sich in Thätigkeit zu setzen anfängt, ist das Erkennen meist Gedächtnißsache. Daher ist es ganz vorzüglich die Stufe des ersten Knabenalters, auf welcher dem Geiste Dinge eingeprägt und bis zur Unvergeßbarkeit eingeprägt werden müssen, die ihm zum Fühlen und Denken noch keinen Stoff bieten, als da sind Redeformen, Wörter, Zahlen; die aber das nothwendige Material ausmachen, das die später in Wirksamkeit tretende höhere Geisteskraft zu freier Disposition vorräthig haben muß, als das stets gegenwärtige geistige Kapital. Dazu kommt die Nothwendigkeit der Stärkung dieses Vermögens mittelst angemessener Uebung, was auf die wirksamste Weise im Knabenalter geschieht. Je näher aber die Periode des Begreifens rückt, je mehr sich die Denkkraft absondert und selbstthätig in den Vordergrund tritt, desto weiter tritt der unselbstthätige Act des bloßen Aufnehmens, der Passivität beim Lernen, zurück; desto mehr will sie deßhalb auch jeden mechanischen Schlendrian aus der Schule verbannt wissen. Die Erinnerung geschieht immer weniger unmittelbar, sondern mehr mittelbar, wie oben bemerkt, durch Association, sei es eine geflissentliche, ersonnene, oder auch eine zufällige. Dieses Geschäft nun wird ausnehmend gefördert

und eben damit die Wiedererinnerung — das Zurückrufen des meist nur scheinbar aus dem Innern des Systems unseres Wissens Gewichenen in dasselbe — erleichtert, also dem Vergessen begegnet durch gründliches Verständniß und vielseitiges Behandeln der Lerngegenstände, zumal durch vielseitige Beleuchtung mittelst passender Beispiele, so daß das Gelernte mit vielem andern Verwandten in Berührung und Wechselbeziehung tritt, und nicht nur wie in seinem Systeme tief begründet wird und somit fester haftet, sondern auch leichter wieder erweckt wird, wenn es im Hintergrunde des Geistes zu schlummern begonnen. Das mehr isolirt im Geiste liegende ist weit mehr der Gefahr des Verschwindens ausgesetzt. Anderes fällt uns freilich auch manchmal nicht bei; wir sagen, es sei uns entfallen, in Vergessenheit gekommen: ein ander Mal stellt sich der Deserteur von selbst wieder ein, d. h. eine andere Vorstellung leitete uns auf das verloren Geglaubte, und es ist aus seinem Dunkel wie hervorgezaubert. Besteht doch wohl eben darin das Hauptgeheimniß jeder vernünftigen Mnemonik; jedenfalls wären alle die einseitigen mechanischen Künsteleien mit der Schule als Bildungs- und Lehranstalt unvereinbar. — Daraus ergibt sich für die zweite Hauptperiode des Lernens das Gesetz, daß zwar möglichst alles Wichtige auswendig gelernt werde, aber nur gründlich und klar Verstandenes und vielseitig Eingeübtes, so, daß das Judicium zugleich Nahrung erhalte und das Memoriren mit Interesse geschehe. Am Verständlichen und Verstandenen allein übt sich das Gedächtniß zugleich mit der Urtheilskraft, und während sich diese dabei stärkt und berichtigt, wird jenes beharrlich dafür. Am heillosesten aber und peinlichsten und Ekel erregendsten pflegt unsere Religion durch unverständliche Sprüche, Formeln, auch Gesänge zur Gedächtnißsache gemacht zu werden.

Es genügt aber nicht, um auf das Obige zurückzukommen, bloß die natürliche Stufenfolge genau einzuhalten, und gewisse Geisteskräfte nicht eher in Anspruch nehmen zu wollen, als sie

aufzukeimen oder vielmehr zu erstarken begonnen; eine gar gefährliche Lockung für so viele Lehrer, besonders von halber und Scheingelehrsamkeit, die mit einer gewissen Einbildung und Selbstgefälligkeit aufzutreten pflegen und, einen vornehmen Ekel vor dem niedrigen Standpuncte der ihnen eigens angewiesenen Unterrichtssphäre heuchelnd, sich mit der Kunst brüsten, auch das zärtere Knabenalter in höhere Dinge einzuweihen; ein Mißgriff, der nicht eben selten auch von Lehrern gethan wird, die, im Besitze hoher und tiefer Kenntnisse, sei es aus Mangel an Lehrtact und Erfahrung oder an Mittheilungsgabe, sich nicht, ohne sich dessen klar bewußt zu werden, zu accommodiren vermögen und somit nicht auf ihrem rechten Platze sind. Es genüge, sagte ich, nicht, sich genau an die natürliche Stufenfolge der geistigen Entwicklung der Schuljugend zu halten oder die Unterrichtsstadien nicht nur nicht zu überspringen, sondern nach der oben gegebenen Vorschrift die Schüler so lange darin fest zu halten, bis sie daselbst einheimisch geworden sind. Ich muß mich wiederholt auf den so häufig wahrgenommenen Uebelstand berufen, daß man, besonders an größern Anstalten, wo die in höhere Klassen vorrückenden Schüler zu neuen Lehrern übertreten, den Anforderungen an Gründlichkeit Genüge zu thun glaubt, wenn man nur in aufsteigender Linie gerade da fortfährt, wo die Schüler auf der eben verlassenen Stufe stehen geblieben sind, ohne weiter nach dem durchlaufenen Stadium zurückzuschauen. Daß auf diese Weise das Meiste des früher Gelernten, zumal in den Jahren der Flüchtigkeit Gelernten, da der Schüler das Aufgefaßte sich nicht mit Vorbedacht und Ernst zu fixiren pflegt, sondern, wie es sich eben trifft, behält oder schwinden läßt, wieder verloren gehe, ist sehr natürlich; so wie solche Unmethode der Natur des geistigen Entwicklungsganges schnurstraks zuwider läuft. Zwar ist der Geist allerdings bis zu einem gewissen Culminationspuncte nur Entwicklung, aber nicht etwa in der Art, daß jede neu treibende Geistesknospe

die frühere verschlänge und verdränge, daß jedes zu seiner Zeit hervorbrechende Vermögen als das einzig dominirende die früher zur Entwicklung gekommenen aufhöbe. Anschauung und Empfindung, Vorstellung, um bei den Erkenntnißvermögen stehen zu bleiben, wie das Gedächtniß dauern fort in ihrer Wirksamkeit, wenn der Verstand bereits seine Thätigkeit entfaltet; und so der Verstand, wenn die Vernunft zum Vorschein gekommen, die Einbildungskraft, nachdem sie sich zur Phantasie gesteigert. Nicht als ob ein Vermögen dem andern Platz machte, um sich auf immer zu verabschieden. Obschon ein neues Vermögen sich als prädominirend ankündigt, behaupten doch die andern fortwährend ihr Dasein und verlangen nach Nahrung und Uebung; und ihr Fortbestehen und harmonisches Zusammenwirken im Fortbestande ist eben das geistige Leben, ist Geist. Entsteht ja z. B. die wahre Erkenntniß erst dann, wenn mit dem mehr trennenden, abstrahirenden Verstande die die Einheit der Unterschiede auffassende und festhaltende Vernunft zur Cooperation sich gepaart, um in der Einigung die Gegensätze aufzuheben. Die auf der untersten Stufe gebildeten Geistesvermögen und Thätigkeiten dürfen somit auf der nächst höheren nicht brach liegen, die dort gewonnenen Kenntnisse nicht bei Seite gelegt werden und, so zu sagen, sich selbst oder dem Zufalle überlassen bleiben. Wenn auf ihrer Grundlage fortgebaut werden soll, so muß diese Grundlage in gutem Stande erhalten werden; ja nicht nur dieß: sie muß sogar, als eine lebendige, bewegliche, flüßige, in den Läuterungs-, Entwicklungs- und Vervollkommnungsprocessen des Geistes immer wieder aufgefrischt, erweitert, geläutert und sublimirt werden. Und so werde durch die ganze Folge der Unterrichtsstadien das Gesetz festgehalten, daß das früher Gewonnene von seinen wichtigsten Seiten auf der höhern Stufe auf's Neue zur Bearbeitung komme und zur Durcharbeitung nur von einem höhern Standpunkte aus, bis es wahres Geisteseigenthum geworden. Es kann und soll dieses Gesetz bei

allen Doctrinen befolgt werden; und leitet uns ja schon die Natur derselben auf diese Nothwendigkeit, insofern beim Fortschritte vom Leichtern zum Schwerern, vom Einfachern zum Complicirteren, vom Individuellen zum Allgemeinen und Abstracten die Principien immer wiederkehren; ja das Spätere durch das Frühere forthin bedingt und begründet ist, und sich dieselben geistigen Fäden durch das Ganze ziehen. Der Kürze wegen gelte aber als Beispiel nur Eine Doctrin, die Sprachlehre, und zwar die lateinische, für alle.

Der grammatische Unterricht auf der elementarischen Stufe beginnt mit der allgemeinsten Etymologie und Formenlehre, welche dem Gedächtnisse mechanisch eingeprägt und durch tüchtige Uebung lebendig gemacht werden; sodann wird zwar auch noch auf empirischem, doch nicht mehr so ganz rein empirischem Wege zu den einzelnen Hauptregeln der Syntax geschritten, die ebenfalls auswendig gelernt und durch, besonders und ausschließlich auf die Anwendung der einzelnen Regeln berechnete, Beispiele für die Uebersetzung in das Deutsche und aus dem Deutschen in's Lateinische eingeübt und geläufig gemacht werden; darauf geht man zur Einübung allgemeiner Regelkreise über in gemischten Beispielen, bis endlich sichere, theoretische und practische Kenntniß der Grammatik vorausgesetzt werden darf, und dem Schüler Abschnitte aus den Schriftstellern selbst und beliebige deutsche Themen znr Composition vorgelegt werden können, in welchen die gesammte Sprachlehre zur Anwendung kommt. Es kehren demnach die Einzelheiten, wie einzelne Partien durch alle Stufen wieder: was wäre die Folge, wenn auf den höhern Stufen die Pensa der niederern unbeachtet blieben, wenn man z. B. auf der zweiten Stufe aufhörte, nach der Formenlehre zu fragen? Was anderes, als daß das früher Erlernte mehr oder weniger in Vergessenheit käme? Allein mit der bloßen Wiederholung des schon Gelernten ganz in derselben Weise, wie es gelernt worden, wäre allzuwenig ausgerichtet. Mit der vorrückenden

Verstandesbildung stellt sich mehr und mehr das Bedürfniß ein, die einzelnen Spracherscheinungen, die unmöglich ein Spiel regellosen Zufalles sein konnten und können, tiefer begründet zu wissen; und regt sich erst die Vernunftthätigkeit, so gewährt nur ein von gewissen Principien beherrschtes und durchdrungenes systematisches Ganzes dem forschenden Geiste Ruhe und Befriedigung. Demzufolge muß die Sprachlehre auf der höhern Stufe von einem höhern Standpuncte aus behandelt werden. Da werden in der Casus- und Präpositionenlehre als Urbeziehungen die objectiven, und zwar zunächst die örtlich-räumlichen nachgewiesen: Woher? Genitiv; Wo? Dativ; Wohin? Accusativ. — Der lateinische Ablativ ist nicht als Fundamentalcasus zu betrachten, sondern mehr als zufällige Erweiterung der beiden ersten Formen, zumeist des Dativs. An die örtlich-räumlichen Beziehungen schließen sich die zeiträumlichen an: seit wann? wann? bis wann? theils durch bloße Casus, theils durch Präpositionen auszudrücken, deren Sinn und Gebrauch ebenfalls von den localen Beziehungen ausging, dann auf die temporellen und endlich auf die ideellen übergetragen wurde. Aus den räumlichen Urbeziehungen entwickelten sich die schon abstractern metaphysischen: Ursache (woher? Genit.), Mittel (wo? Dat.), Wirkung (wohin? Objectsaccusativ). Dieselbe Grundbeziehung der Tempora: Woher? Präteritum; wo? Präsens; wohin? Futurum. Dann der Unterschied zwischen den drei absoluten und den je drei relativen Zeitformen und die innere Begründung der consecutio temporum; das Wesen oder die subjectiv-logischen Beziehungen der Modi: dem Nominativ entspricht der Indicativ des Gegebenen, dem Vocativ der Imperativ, beide unbedingte Modi; die metaphysischen Casusbeziehungen erscheinen als subjective, gedachte, in dem bedingten Modus des Conjunctivs (des griechischen Optativs). Ferner die logischen Unterschiede in dem Gebrauche der Conjunctionen, die Sprachlogik in der Satzlehre, die meistens nur

scheinbaren, auf feine Unterschiede gegründeten Ausnahmen von den Regeln u. s. w. Dieß Alles nur beispielsweise, um von der aufsteigenden lexikologischen Behandlung der Sprache Nichts zu sagen, von den sinnlichen Grundbedeutungen an bis zu den abstractesten, wie sich durch die Bedeutungen ganzer Wörterfamilien und einzelner Wörter in den mannigfaltigsten Schattirungen gewisse, wenn auch noch so zarte Hauptfäden ziehen. Aus dem Gesagten ergibt sich die gleich große Verderblichkeit beider entgegengesetzten Fehler, der Ueberspannung des Knabengeistes durch Uebereilung, da er sich mit Dingen, zumal abstracten ohne Veranschaulichung derselben, befassen soll, wozu er, bevor sich die höhere Reflexion in ihm entfaltet hat, noch nicht reif ist, und der Hemmung und Lähmung desselben, wenn er in der Periode, da er für das Höhere reif und nach diesem begierig geworden, niedergehalten wird und unbefriedigt bleibt. Beides erzeugt Ueberdruß, wenigstens Verdrossenheit als dem geistigen Entwicklungsgange widerstrebend; und nachhaltende Früchte eines solchen Unterrichts sind rein unmöglich. Ueberhaupt kann nicht nachdrücklich genug erinnert werden, daß der Gesammtgewinn des Schulunterrichts kein Aggregat von eingelernten Dingen ist und sein darf; daß jede Stufe ihren besondern, nie aus dem Auge zu verlierenden Bildungszweck hat, der nur durch seine eigenthümlichen Bildungsmittel, durch ein bestimmtes Material und eine bestimmte Methode erreicht werden kann, entsprechend der jeder Entwicklungsperiode eigenthümlichen Weise des sich Vorstellens, des Empfindens und Denkens.

Aber nicht nur der methodische Fortschritt in den einzelnen Unterrichts-Mitteln oder Fächern ist durch ein gemeinsames Princip zu bestimmen und zu regeln; nicht nur ist es ferner ein und dasselbe Princip, das alle Unterrichtsgegenstände auf einer und derselben Bildungsstufe durchdringt und zusammenhält, so daß sie als integrirende Theile Ein zu Einem Zwecke zusammenwirkendes und in einander greifendes organisches Ganzes

bilden; sondern es haben auch auf der andern Seite gewisse Fächer einen gemeinsamen Grundcharacter, wodurch sie sich wesentlich von andern unterscheiden: sie beschäftigen den Geist in derselben, wenigstens einer ganz conformen Richtung und Stimmung, und wollen, an sich betrachtet, nach einem besondern Principe und einer besondern Methode behandelt sein; sie dienen zu gegenseitiger Ergänzung, Aufklärung, Berichtigung. Einheit ist es ja, wonach der erkennende, fühlende, wollende Geist, also in allen Richtungen seiner Thätigkeit strebt, in der Vorstellung, im Begriffe, Urtheile, Schlusse, kurz im ganzen Bereiche der formellen und materiellen Wahrheit und im Bereiche des Schönen und Guten. Solche Unterrichtsgegenstände nun, die ihrer Natur nach in wahlverwandtschaftlicher Berührung mit einander stehen und als eine von eigenthümlicher lebendiger Einheit durchdrungene und beherrschte Vielheit erscheinen, dürfen nicht zeitlich zu sehr zersplittert werden; d. h. der Unterricht darin darf nicht durch zwischen hineinfallende Pensen heterogener Art unterbrochen werden; sie müssen, um starke und andauernde Eindrücke zurückzulassen, nach einander eine gewisse verhältnißmäßige Zahl der Unterrichtsstunden je eines Tages füllen. Die Anwendung dieser Regel auf den Unterricht besonders in den Hauptfächern ist sehr einfach und bedarf keiner weitern Erörterung und Bestimmung, so wenig als die Nothwendigkeit ihrer Befolgung schon zu dem Zwecke, daß das in den besondern Haupt- und Hülfsfächern Gelernte schon während des Unterrichts sich ungestörter im Geiste consolidire und festsetze. Es ist dieß auch deßwegen wünschenswerth, damit dem Lehrer ein freierer Spielraum bleibe, als, wenigstens in den mir, sei es auch mitunter nur aus veröffentlichten Lectionenplanen, bekannten Anstalten der Fall zu sein pflegt. Da kommt es nicht selten vor, daß für diese und jene einzelne Stunde ein besonderes, z. B. ein sprachliches Fach bestimmt ist, dessen einzelne Partien, seien sie auch von noch so kleinem Umfange, zu gründlicher

Behandlung oft eine viel längere Zeit erfordern, zumal wenn es der Zufall will, daß die Mehrzahl der Schüler langsam faßt. Da sollte der Lehrer durchaus nie an eine zu kurze Zeitdauer durch eine vorgeschriebene Stundeneintheilung gebunden sein, oder, wenn er hierin sein eigener Herr ist, sich binden, um einen Gegenstand nicht abbrechend verlassen zu müssen, ehe dieser erschöpft und gründlich verstanden ist. Natürlich ist auch hier, wie überall, vernünftiges Maß zu halten.

Die Stundeneintheilung aber hat sich überhaupt nach der innern Wichtigkeit und der Schwierigkeit der Bildungsfächer zu richten; daher ist dem Sprachunterrichte, wollten wir die Sprache auch nur als das Organ, d. i. einzige Organ des Denkens und den Ausdruck alles Denkens und alles Gedachten, als das Depositorium aller geistigen Schätze betrachten, eine ungleich größere Stundenzahl zu widmen, als dem zweiten stehenden Hauptfache, dem mathematischen; und je untergeordneter die Stellung ist, die die übrigen Fächer einnehmen, desto weniger Zeit dürfen sie als Nebenfächer in Anspruch nehmen. So wie aber als Gesetz der Naturnothwendigkeit in der geistigen Entwicklung das allmählige Aufsteigen zum Schwereren von Stufe zu Stufe zur Pflicht gemacht worden ist, so macht uns ein ähnliches in der Beschränktheit der normalen menschlichen Geisteskräfte zumal während ihrer Entwicklungsperiode gegründetes die Rückkehr zur möglichsten Einfalt der Unterrichtsfächer mit Ausscheidung aller für die Vorbildungszwecke unfruchtbaren Dinge zur strengsten Pflicht und die größte Behutsamkeit in der allmähligen Erweiterung des Lehrkreises und Vermehrung der Lehrgegenstände, der allmähligen Erweiterung des Erkenntnißvermögens, der Peripherie des geistigen Mittelpunctes genau entsprechend. Unläugbar leidet unser Zeitalter an der gefährlichen Sucht der Polymathie, und es ist dieß um so befremdender, da in neuerer Zeit die philosophische Richtung — die, so weit ihre natürliche Gränze reicht, allein richtige — im ganzen Gebiete der wissenschaftlichen

Thätigkeit vorherrschend geworden ist und namentlich auch das Feld der Psychologie so vielseitig gereinigt und des Schiefen, Schielenden, Schwankenden, Unwahren so vieles daraus verbannt hat. Ich möchte unser Jahrhundert, wenigstens in seiner ersten Hälfte, das der Notizensammlung, der encyklopädischen *) Scheinbildung nennen. Da weiden sich theils die Eltern, besonders aus den besseren Ständen, durch ihre eigne aus der Unzahl der Unterhaltungsblätter, aus Conversationslexicis, Encyklopädien, Pfennigmagazinen, belletristischen Schriften entnippte Afterbildung geblendet, an dem bunten Flitterglanze des Allerlei, mit dem ihre Püppchen und Puppen prangen, das freilich die Geistesarmuth der früheren Einfalt nicht geahnet hätte; theils die Lehrer selbst, besonders an Stadtschulen und Pensionsanstalten, die mit der preziösesten Selbstgefälligkeit solchen Reichthum ihrer Zöglinge an Geistesperlen anzurühmen wissen, und zugleich die anmuthige Leichtigkeit, womit solcher Geistesschmuck gewonnen worden. O ihr Thoren, — möchte ich euch mit jenem Wahrheitsprediger zurufen, dessen Worte, Wo? weiß ich nicht mehr genau, ungefähr so lauten — die ihr eure kleinen Flatterseelen der Emsigkeit der Bienen nacheifern lassen wollet, aber sie bloß mit einer bunten Blüthensammlung sich schmücken lasset, die bald welkt, statt sie aus dem kräftigen Kelche ausgesuchter Blumen tüchtigen Stoff zu gewürzigem Honig saugen und in sich verarbeiten zu lassen. Ihr tragt euren zarten wissenschaftlichen Gaumenlüstlingen in niedlichen Schüsselchen die überreichliche Kost so leicht und schmackhaft bereitet auf, daß es so gut, wie keiner Verdauungskraft dabei bedarf, aber auch das so ganz ohne Degout und so leicht eingegangene ganze Mahl eben so leicht wieder durchgleitet. Was eure Vielwisser in den Prüfungen an den Fingern haben hersagen

*) Wie sie freilich schon der treffliche Polyhistor Plutarch (über Jugenderziehung, Kap. 10. Anf.) verlangt, der aber, wenn er wieder, und zwar unter uns aufträte, wohl anders urtheilen würde.

können, ist später, wo es gilt, es in der Anwendung von sich zu geben, halb oder ganz vergessen *). — Zwar war es unserer Zeit vorbehalten, die unterscheidenden Charactere und Tendenzen der verschiedenen Unterrichtsanstalten richtiger und genauer aufzufassen und die Gränzlinien zwischen ihnen schärfer zu markiren;

---

*) Solche Zersplitterung der Geisteskraft, der schaffenden und der aufnehmenden, so wie der Wissenschaft selbst und die Unverdautheit derselben, ist es hauptsächlich, woraus sich manche unerfreuliche Erscheinungen erklären lassen, die in neuerer Zeit immer bedenklicher werden. Sind nämlich die nicht selten laut werdenden Klagen der Minister und Behörden über ungenügende Kenntnisse und Leistungen der von den Universitäten in die Sphäre der Anwendung des gewonnenen Wissens eintretenden Candidaten, zumal in Hinsicht auf Gediegenheit und Gedrungenheit, auf sichern und treffenden Geistesblick; sind die von Universitätslehrern selbst über dieselben Mängel, besonders über Mangel an wahrer wissenschaftlicher Tendenz, bei der Mehrzahl der Studirenden ausgehenden Klagen gegründet, so trägt gewiß einen großen Theil der Schuld der eben gerügte Uebelstand; wiewohl sich manchmal jene Klagen mitunter auch daher erklären lassen dürften, daß, selbst auch von Seiten der Regierungen, die Anforderungen an junge Männer, die kaum Männer zu werden angefangen haben, überspannt, und diese zu frühe emporgezogen werden. Eine andere Erfahrung ähnlicher Art, deren wesentlicher Erklärungsgrund gewiß nicht bloß in der Zeitzersplitterung, sondern tiefer auf psychologischem Wege zu suchen ist, habe ich schon oft an bessern Schülern gemacht, wenn sie sich im letzten Jahre oder Halbjahre auf die voracademische Staatsprüfung vorbereiten. Da raffen sie noch ein Allerlei aus den mathematischen Wissenschaften, aus der Logik, Moral, Religion, Geschichte, Geographie, — Fächer, die sie zuvor nur nebenbei behandelt — zusammen, so, daß oft philologische Dinge, die ihnen ganz gegenwärtig waren, in den Hintergrund treten und sich verdunkeln, und ich deutlich wahrnehme, wie sich dieselben auf ihrem philologischen Felde nicht mehr, wie früher, zu orientiren vermögen, weil sie aufgehört haben, ihre Geistesthätigkeit vorzüglich darauf zu concentriren.

aber die Erfahrung lehrt, daß man sich selten strenge innerhalb der natürlichen Gränzen hält und bewegt; die niedern Anstalten höher hinaufschrauben und die Masse der Lehrgegenstände weiter ausdehnen will, als sich gebührt, uneingedenk der einfachen Wahrheit, daß nur das Ganze des öffentlichen Unterrichts dem Ganzen der Bildungsbedürfnisse in der Gegenwart nach der Verschiedenheit der Stände und der durch diese bestimmten Berufsarten entsprechen könne und solle; und daß man zu diesem Behufe von einem allgemeinen Standpunkte aus die Sonderung und Theilung des Bildungs- und Unterrichtsstoffes unter die verschiedenen Hauptklassen der zu bildenden Jugend nach gewissen festen Gesichtspuncten vorzunehmen habe. Somit dürfen die dem handelnden Leben in dessen niedrigern Verhältnissen und Geschäften am nächsten stehenden niedern Volksschulen, überdieß für eine Jugend bestimmt, deren Sinn durch die häusliche Erziehung und Umgebung allzu wenig geistig theils vor der Schulzeit angeregt worden ist, theils während und nach dieser berührt wird, nicht zu Stadtschulen, die höheren Bürger- oder Realschulen nicht zu Gewerbe- oder gar polytechnischen Schulen sich steigern und ausdehnen; die Gelehrtenschulen, Gymnasien oder wie derlei Anstalten heißen mögen, deren höhere Aufgabe die Entwicklung und Nährung des wissenschaftlichen Geistes ist, dürfen nicht, wenn sie nicht verkümmert werden und verkümmern sollen, zu Academien hinaufgeschraubt werden; noch weniger dürfen sie ihnen fremde Elemente in sich aufnehmen, dürfen also nicht, oder vielmehr so wenig, als immer möglich, in das Gebiet der Realschulen und anderer ähnlicher übergreifen, um, wie man sich bereden will, den Anforderungen der aufgeklärten, also natürlich auf das äußere und practische Leben gerichteten, Zeit zu genügen, oder, richtiger gesagt, des vornehmen oder wenigstens vornehm sich geberdenden Pöbels, der nicht weiß, was er will, und nicht will, was er wollen sollte, somit keine Rücksicht verdient. Gerade je mehr der Lehrstoff anwächst,

desto ökonomischer ist er zu vertheilen und jeder Lehranstalt nur das zuzuscheiden, was die Einheit der geistigen Richtung, das System ihrer Unterrichtsmittel, und dessen nur so viel, als die Natur ihrer Sphäre zuläßt. Nur Ein Gebiet des Wissens werde das Hauptgebiet, auf welchem der harmonisch zu entwickelnde Geist sich ergehe, dem er seine Hauptthätigkeit zuwende. Denn „nicht Alles vermögen wir Alle"; je zersplitterter die Geisteskraft und das Wissen, desto schwächer und hülfloser; je concentrirter, desto gedrungener, gediegener und wirksamer; je weiter hinaus das Wissen sich verliert, desto seichter sein Born, desto größer die Gefahr des Stagnirens, Vertrocknens und Verschwindens. Die Erweiterung und Vervielfältigung des Wissens auf einem solid gelegten Grunde bleibe, wenn Lust zu einer günstigen Lage sich gesellt, spätern Jahren vorbehalten. Alle die Koryphäen in der gelehrten, politischen, Kunst- und Gewerbswelt, die durch die ausgebreitetsten Kenntnisse und nützlichsten Entdekkungen und Unternehmungen die Bewunderung und Dankbarkeit der Mit- und Nachwelt errungen, welche Grundlage haben sie ihrem Geiste gegeben? Eine durch Einfachheit tüchtige und unverwüstliche. Ueberhaupt werden die der Menschheit wahrhaft nützlichen Universalgenies stets unter die Seltenheiten gehören gleich den Sternen ersten Ranges.

Damit aber auch das Wenigere des Gelehrten in dem Schüler hafte und recht lebendig werde, darf nie bloß gelehrt, am wenigsten ein academischer Lehrton in fortlaufendem Vortrage angestimmt werden; sondern gelernt muß werden. Festina lente, möge sich jeder Lehrer vor dem Beginne seiner Lection zurufen. Vorwärts muß es gehen und mit Rührigkeit vorwärts gehen, aber nicht zu rasch, sondern mit Bedacht. Der Lehrer darf selbst die besser Begabten nicht mit sich fortreißen, sondern er muß ihnen den Weg bahnen, ihm sichern Tactes und Schrittes zu folgen; noch viel weniger darf er sich jenes bei den Schwächeren erlauben, bei denen er vielmehr unterstützend verweilen

muß, bis sie ebenfalls sicher nachzukommen vermögen. Sein sicherstes und wirksamstes Mittel zu diesem Zwecke ist die aus dem Innern des Schülers entwickelnde mäeutische Fragmethode, und auch im Fortgange des Unterrichts nach erhaltener Ueberzeugung von dem Eingedrungensein aller Schüler Wiederholung der Fragen bei Wiederkehr derselben Fälle, bis das Betreffende als fest sitzend mit Zuversicht angenommen werden kann und darf. Ein untrügliches Zeichen davon und zugleich das wirksamste Mittel, das Gelernte sich anzueignen und haften zu machen, ist außer den summarischen mündlichen Repetitionen, welche überhaupt von Zeit zu Zeit anzustellen sind, besonders die fortgesetzte practische Anwendung desselben in eigenen Ausarbeitungen, in denen der Schüler offenbart, was in ihm wirklich eine geistige Existenz gewonnen hat. Dieß geschieht anfänglich durch freie schriftliche Beantwortung zweckmäßig gestellter Fragen; beim Unterrichte in der Muttersprache vorzüglich durch Stilübungen, in der Fremden durch die so genannten, auf freie Anwendung des bei der Exposition und im grammatischen Kurse Gelernten eigens berechneten, Compositionen; später durch frei gefertigte Aufsätze über passende Themen. Ueberhaupt soll und will der Schüler bald nicht bloß unselbstthätig aufnehmen, sondern reproducirend wieder geben; und es ist unverkennbar, daß er dieses Geschäft, vernünftig geleitet, mit großem Interesse und schon darum mit vielem Gewinne für sich treibt. Dabei bleibt es aber unerläßliche Pflicht für den Lehrer, die gelieferten Arbeiten alle durchzusehen, die Fehler je nach ihrem größeren oder geringeren Belange und nach ihren wichtigsten Beziehungen — z. B. in sprachlicher Rücksicht Verstöße gegen die Grammatik, gegen den Sinn, gegen die nothwendige Angemessenheit des Ausdrucks u. s. w. — durch gewisse feste Zeichen bemerklich zu machen, sodann durch den Schüler selbst mit beigefügter schriftlicher Angabe der Gründe verbessern zu lassen und sich durch nochmalige Durchsicht davon zu überzeugen, daß dieß auf die

gehörige Weise geschehen ist. Um davon Nichts zu sagen, daß theils Flüchtigkeit, theils Arbeitsscheue des Schülers eine unablässige Aufsicht des Lehrers nöthig macht, und daß derselbe, sich vor dieser sicher glaubend, allzu geneigt ist, seine Sicherheit zu seinem eigenen Schaden zu mißbrauchen, so würde er in so vielen Dingen nicht zur Einsicht seines Irrthums und somit der Richtigkeit und Wahrheit selbst gelangen. Aber dadurch, daß er genöthigt ist, seine Verstöße gegen dieselbe erkennen zu lernen und diese selbst zu verbessern, wird er sie für die Zukunft verhüten lernen; ja er wird sie unwillkührlich verhüten, und das Richtige und Wahre wird ihm bleiben.

So wie aber überhaupt das Schreiben des noch unreifen Schülers — und solchen gilt ja diese ganze Abhandlung, nämlich Schülern auf den untern und Mittelstufen — wenig Früchte und Früchte von bleibendem Werthe tragen kann, wenn es sich dabei um nichts Weiteres handelt, als daß die Dinge auf dem Papiere stehen, nicht darum, wie sie dort geschrieben stehen und vom Schüler benützt werden; so sind dem häufig so unmäßigen Dictiren die engsten Schranken zu setzen. Dagegen gebe der Lehrer seinen Schülern nur zweckmäßige Lehrbücher, nicht bloß dürre Compendien, in die Hände, welche selten ergänzende oder berichtigende Dictate nothwendig machen dürften; in jene lasse er die Schüler sich recht eigentlich hineinleben, und schon ihr Auge so einheimisch darin werden, daß sie daselbst, so oft es nöthig ist, sogleich Das treffen, was sie zu suchen haben. Gewiß noch in späten Jahren wird sich die Localbekanntschaft mit solchen Handbüchern nicht verlieren, wenn auch der darin herrschende Ton und Geist und Stoff längst aufgehört haben sollte, den Mann anzuziehen.

Wenn aber die Aufmerksamkeit und ganze Thätigkeit des Lehrers sich auf alle Schüler dergestalt erstrecken soll, daß ihr nie die einzelnen, zumal die schwächeren und unachtsameren, entgehen dürfen; wenn er sich diesen sogar besonders hingeben

soll, so darf nie eine Ueberfüllung seiner Schule eintreten. Wie jedem Menschen, so sind auch dem Lehrer, selbst dem besten, seine Kräfte zugemessen, und das Unmögliche kann keiner leisten. Unmöglichkeit aber ist es für den einzelnen, sich, was oft der Fall ist, fünfzig bis sechszig, ja wohl bisweilen noch mehr Schülern, obschon in zwei Abtheilungen (drei Abtheilungen, mag auch die nothwendige Scheidung in Altersklassen dazu zwingen wollen, sind schon zu viel und verwerflich) so zu widmen, daß der Unterricht auch nur bei der Mehrzahl gesunde, kernhafte und der Zeit trotzende Früchte trage, weil eben seine Schule kein akademischer Hörsal ist. Die Methode des gegenseitigen Unterrichts, und wie die künstlichen Nothbehelfe alle heißen mögen, sind belachenswerthe Surrogate, welche die Natur der Schule, als öffentlicher, ja überhaupt als Schule verschmäht, da sie keine äußerliche Abrichtungs- und Zustutzungsanstalt ist, sondern eine Unterrichtsanstalt, deren wesentliches Hülfsmittel zum wesentlichen Zwecke Entwicklung der im Geiste schlummernden Keime zu lebenskräftigen Knospen und Blüthen ist, aus welchen sofort die weiteren Schöpfungsacte theils durch Einpfropfung keimreicher Wurzelschößlinge von aussen, die freilich ebenfalls dem geistigen Boden, nur ausgebildet, entnommen sind, theils durch Selbstbesamung und Befruchtung hervorgehen. Zu jener zarten Pflege und Wartung bedarf es aber eines umsichtigen und erfahrenen Geistesgärtners; und dieser ist der Lehrer: seine Pflanzungen aber müssen verkümmern, wenn er außer Stand ist, sie im Einzelnen zu überschauen und zu überwachen und mit sorgsamer Hand zu hegen. Wo sich also die Schule überfüllt, da muß dem Uebelstande durch wirksame Mittel abgeholfen werden; denn Palliative und halbe Maßregeln können hier Nichts erzwecken. Die einzigen Mittel aber sind, je nach Umständen, Parallelklassen, Zwischenklassen (je mit besondern Lehrern), Lehrgehülfen, zu deren Bestellung da, wo die Localfonds erwiesen unzureichend sind, aus öffentlichen Mitteln

der Staat verpflichtet ist. Die Lehrgehülfen anlangend kann ich nicht umhin, einen Wunsch beizufügen, den ich schon früher, aber ohne allen Erfolg, habe laut werden lassen. Wenn die Zweckmäßigkeit der Referendär- und Assistentendienste theils als einer practischen Vorschule, in der zugleich die Fähigkeiten zu dereinstiger selbstständiger Thätigkeit zu beurkunden sind, theils zu Unterstützung der betreffenden Beamten seit geraumer Zeit durch fast alle Branchen der Staatsverwaltung in den meisten deutschen Staaten anerkannt worden ist und sich bewährt hat; wenn ein ähnliches Institut, das der Schullehrergehülfen oder Provisoren, wie sie auch in einigen Ländern heißen, den Volks- und Bürgerschulen zu Gute kommt, — um von dem Institute der Pfarrgehülfen Nichts zu sagen — warum sollen die für den Staat ungleich wichtigern höhern Lehranstalten, als Gymnasien, Realschulen, wenigstens Oberrealschulen u. s. w. in dieser Beziehung hintangesetzt bleiben?! Welch' angemessene Stelle würden dort Candidaten für das höhere Lehrwesen theils zu ihrer eignen Vorübung, besonders bei tüchtigen und erfahrenen Lehrern, finden, theils als Assistenten bei überbürdeten!

Auch die Persönlichkeit der Lehrer nach ihrer innern sowohl, als äußern Art des Seins kommt bei unserer Aufgabe in Betracht und damit der Einfluß, den auch der Staat in dieser Richtung theils übt, theils üben sollte. Von selbst versteht sich, daß der Lehrer vor seiner Anstellung sich über das nöthige Maß des positiven Wissens und der pädagogischen Kenntnisse auszuweisen habe, so wie über seine Mittheilungsgabe und Lehrgewandtheit, einer Eigenschaft, die zu wenig beachtet zu werden pflegt, unerachtet sie zu den wesentlichen Bedingungen eines erfolgreichen Lehrens gehört und vielen Lehrern, namentlich tiefen Denkern, abgeht, wie auch ungelenken, unbeholfenen und wortkargen Uebergelehrten, die sich aus der Masse ihres positiven Wissens schwer herausfinden, ja selbst zungenfertigen Vielwissern, die des ihnen zuströmenden Gedankenschwalls nicht Herr werden

können. Aber nicht nur die Lehr-Fähigkeit und Geschicklichkeit darf in die Wagschale gelegt werden. Je größer das Interesse an dem Lehrgeschäft, die rege und ungetheilte innere Lust dazu, genährt durch den steten Hinblick auf die hohe, einzig hohe Wichtigkeit dieses Berufs, desto fruchtbarer sein Betrieb, desto kräftiger und nachhaltender die Einwirkung auf die Schüler. Demnach sollten bloß solche Candidaten ein selbstständiges Lehramt erhalten, die sich schon, wie vorhin bemerkt, unter den Augen erfahrener Schulmänner, sei es in anerkannt guten Lehrerseminarien oder andern Lehranstalten, als Lehrer erprobt haben, was an Realanstalten nicht immer, an Gelehrtenschulen und verwandten Instituten nur ausnahmsweise der Fall ist, so weit wenigstens meine Erfahrung reicht. Zwar ist Lehrfähigkeit mehr Naturgabe; aber guter Wille, Beobachtung fremder Tüchtigkeit in diesem Geschäfte, umsichtige Befolgung gewisser allgemeiner Regeln, ohne der persönlichen Eigenthümlichkeit Gewalt anzuthun und in's Gezwungene und erkünstelt Manierirte zu verfallen, und fortgesetzte Uebung und Selbstbeobachtung vermögen auch hier viel. Die innere Neigung aber zum Lehrgeschäfte ist leider selten die eigentliche Triebfeder zu Ergreifung dieses Berufs; die weit häufigere ist die Aussicht auf eine frühzeitige selbstständige Anstellung oder abgeschnittene Hoffnung auf eine anderweitige adäquate Versorgung bei solchen insbesondere, die als angehende Jünglinge diese Laufbahn betreten und sich ihr ausschließend gewidmet haben. So sind, was den erst genannten Bestimmungsgrund anlangt, die Bewerber um bessere Lehrstellen, namentlich an Gelehrtenschulen, meistentheils Theologen, die sich auf eine ruhige, wohl auch fette Pfarre vertrösten, wenn ihnen der Schulstaub nimmer behagen sollte. Wem aber sein Amt, zumal ein Lehramt, nur die milchgebende, und dazu oft spärlich gebende, Kuh ist, der lebt und webt nicht darin, der ist ein verdrossener Miethling. Schon der Anblick des Treibens von einem solchen Lehrer entleidet das Lernen, wirkt abspannend statt hebend,

lähmend statt anspornend; der Unterricht, statt von lebendigem Geiste beseelt zu sein, statt durch eigenes Interesse dafür interessant zu werden, ist todt und ertödtend. Es sollten also auch in dieser Beziehung die Lehramts-Candidaten von Staats wegen vorher beobachtet und erforscht werden. Ja selbst solche, welche innere Neigung und reine Bestimmungsgründe auf diese Laufbahn leiten, sollten zuvor von Seiten ihres Temperaments (freilich auch ihrer Sinnesart und ihres sittlichen Characters; nur haben diese Eigenschaften, etwa den natürlichen und habituellen Leichtsinn und durchgreifende Gewissenlosigkeit ausgenommen, eigentlich wenig, wenigstens keinen unmittelbaren Einfluß auf die hier in Frage stehende Seite des Unterrichts) genau geprüft, und, wenn sich mit Gewißheit voraussehen läßt, daß sie sich nicht dazu eignen, theils davon abgehalten, theils ihnen mit besonderer Rücksicht auf ihre Individualität eine solche Stellung gegeben werden, in der eine nachtheilige Einwirkung von jener Seite auf ihr Lehrgeschäft weniger zu befürchten steht. Und eben hierin scheint mir der Staat seine Obliegenheit allzu leicht zu nehmen. So sollten entschieden, wenn auch nicht extrem melancholische oder phlegmatische oder melancholisch-phlegmatische Temperamente zu keinem Lehramte zugelassen werden; sie wirken nur niederdrückend, hemmend, verdumpfend und verdüsternd auf die Schüler ein, was besonders auch in vorliegender Beziehung von nachtheiligem Einfluß sein muß. Finden sich beide Temperamente nur in geringerem Maße bei einem Lehramtscandidaten, so weise man ihm, die sonstigen Erfordernisse vorausgesetzt, eine höhere Stelle an, wo er es mit gereifteren Schülern zu thun hat, mit denen er eher zurecht kommen wird, wie auch sie mit ihm. Selbst allzu cholerische Temperamente können dem Zwecke des Unterrichts, um den es sich hier handelt, der vorzüglich durch Ruhe, Bedachtsamkeit und Geduld bei aller Lebendigkeit erreicht wird, Eintrag thun, und eignen sich weniger für die Behandlung der zärteren und unreiferen Jugend. Ueber-

haupt sei der Staat auch bei Besetzung der Lehrstellen stets nur darauf bedacht, dem Amte einen Mann, und nicht umgekehrt, zu geben; namentlich hüte er sich auch davor, den Lehrern gegen ihre individuelle Neigung und gegen die frühere Richtung ihrer Studien nach Willkühr Lehrfächer aufzunöthigen, es lasse sich denn mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit von einem voraussehen, daß er sich durch kräftige Willensbestimmung hinein arbeiten könne und werde.

Doch, um auf die so nothwendige Lebendigkeit und Eindringlichkeit, den wahren Geist des Unterrichts zurückzukommen, wovon so unendlich viel auch für die Nachhaltigkeit des Schulgewinnes abhängt, so sei der Staat, wie bei andern seiner Diener, so auch bei dem Lehrer darauf bedacht, daß nicht Sorgen für die Subsistenz dessen Gemüth und Sinn trüben und seine Thätigkeit lähmen, oder diese von der Schule, so viel thunlich, zu anderweitigen Erwerbszweigen hinlenken, damit er — die erste Bedingung der Gedeihlichkeit seiner Lehrfrüchte — sein Amt mit Freuden thue, und nicht mit Seufzen. Naht ihm das Alter, so greife er ihm unter die Arme mittelst eines Lehrgehülfen; welkt endlich seine Kraft, und will des Geistes Licht und Wärme erlöschen, so gebe er ihm, wie seinen übrigen Dienern, einen genügenden Ruhegehalt und einen Nachfolger in einem rüstigeren Manne. Mit dem Staate steht die Schule in der engsten Verbindung; die Lebenselemente und Bedingungen seines Blühens und Fortgedeihens liegen in der Schule, aus welcher ja alle seine Stände hervorgehen; aber auch so hervorgehen sollen, wie es das Staatsganze als Einheit von Kräften und Wirkungen, wie von innern Zuständen, den Forderungen der Zeit gemäß erheischt. Die Schule muß also Gegenstand einer ganz besondern Aufmerksamkeit des Staates sein; und so soll denn dieser besonders auch darüber wachen, daß in ihr all' Das befolgt und in Anwendung gebracht werde, wodurch nach anerkannten und unbestreitbaren Grundsätzen einer guten Methode

und Schuleinrichtung dem Schulgewinne seine Fortdauer möglichst gesichert und dem Gegentheil vorgebeugt wird.

Was nun aber die äußere Organisation der Schule betrifft, so würde zu vollständigerer Erreichung des allerwichtigsten Schulzweckes, wozu in vorliegender Abhandlung die Mittel angegeben werden sollen, eine Verlängerung der Schulzeit um ein bis zwei Jahre von entschiedenem Einflusse sein. Zugegeben, daß in den niedern Volksschulen gewisse äußere Verhältnisse und Zustände solcher Ausdehnung der Zeit der Schulpflichtigkeit kaum oder gar nicht zu überwindende Schwierigkeiten entgegenstellen würden, so ist ja in dieser Sphäre, die die Vorbildung für die niedern Functionen im Leben und Staate, für den unmittelbaren Uebertritt in den ziemlich geistlosen und unrationellen Lebensbetrieb zum Zwecke hat, die Schmälerung des Schulgewinnes auch in seiner Nachhaltigkeit durch den kürzeren Schulbesuch von minderem Belange für die, wenn wir von der sittlich-religiösen Seite absehen, die die Kirche zu pflegen hat, fast nur äußerlichen Lebenszwecke solcher Individuen selbst, wie für das Interesse des Ganzen. Anders aber gestaltet sich die Ansicht der Sache in den höheren Schulgattungen, als da sind höhere Bürgerschulen, Realschulen, rein wissenschaftliche Lehranstalten, — die letztern, wo solche bestehen, hinsichtlich derjenigen Schüler, welche kein academisches Fach ergreifen sollen. — Steht gleich dem Zwecke dieser Schulen das handelnde Leben ziemlich nahe, so ist denn doch das in diesem zu erreichende Ziel etwas weiter hinausgesteckt und der Wirkungskreis, innerhalb dessen sich künftig die Schüler dieser Vorbildungsanstalten bewegen sollen, ein weiterer und höherer, und erfordert somit ein reicheres Maß tüchtiger Vorkenntnisse von dauerndem Gehalte, dem Resultate einer tieferen und geistigeren Bildung. Diese kann aber nur später gewonnen werden, wenn die höheren Geisteskräfte, namentlich das höhere Denkvermögen und die Productionskraft des Geistes nicht bloß zu erwachen begonnen, sondern sich entschieden ankündigen

In der früheren Periode bis zum vierzehnten Jahre wird mehr in objectiver Richtung Positives eingebracht und gesammelt zum Baue einer soliden Grundlage; die Vermehrung des Materials nicht nur, sondern auch und hauptsächlich die tiefere Begründung und Verarbeitung und die feinere Ausfeilung desselben bleibt der folgenden Periode vorbehalten, da der Geist erst recht anfängt bei sich einzukehren, das von aussen Aufgenommene oder auch ihm Entlockte und vor sein Auge Gestellte als ein ideelles Moment seiner selbst zu setzen und selbstständig auszuprägen und zu selbsteigenen, sich selbst tragenden und erhaltenden Systemen von Wissen, von tiefer gehendem Wissen auszuprägen. Daher fällt in diese Periode der aufgehenden höheren Intelligenz und Reflexion die zunehmende innere Selbstbefriedigung des sich mehr und mehr selbst zum Lernen bestimmenden Geistes, nicht bloß im Hinblick auf die Nothwendigkeit desselben für äußere Zwecke, welcher freilich vorher nicht einmal ein äußerer Bestimmungsgrund werden konnte, sondern hervorgehend aus dem zunehmenden Verlangen nach geistiger Nahrung, nach Gehalt und Reichthum der Gedanken, und aus der durchgreifenden rationellen Tendenz. Und eben in dem unzeitigen Abbrechen des Schulcurses liegt eine der bedeutendsten Ursachen des späteren Verlorengehens von so vielem erlernten Guten. Die Confirmation mag immerhin mit dem Schlusse des vierzehnten Lebensjahres eintreten, mag sogar auch nach einer Durchschnittsberechnung den Schluß des Knabenalters bilden; darum aber stempelt sie den Knaben noch nicht zum Jüngling; sie mag als feierlicher Act der Aufnahme des Schülers als eines minder unselbstständigen Gliedes in die Gemeinschaft der Christen gelten und diese äußerlich bestätigen, darum aber ist er noch kein innerlich selbstständiges Glied der Kirche; und in dieser Hinsicht fand und finde ich immer dieses so bedeutungsvolle Ereigniß im Laufe des Christenlebens zu vorzeitig, dagegen eine Hinausrückung dieses eine neue Lebensepoche eröffnenden feierlichen Actes bis

zum sechszehnten, wenigstens fünfzehnten Lebensjahre, wie aus andern, so auch aus pädagogischen Gründen natürlich und wünschenswerth. Doch dem sei, wie ihm wolle: die Schüler der genannten Anstalten sollten bis zum sechszehnten Jahre ihren Schulcurs fortzusetzen gehalten sein, und den betreffenden Anstalten eine diesem Zwecke angemessene Erweiterung gegeben werden. Daß der Staat zu solcher Anordnung oder Verfügung wenigstens solchen Individuen gegenüber, die einst in nähere Berührung mit ihm treten sollen, berechtigt und befugt sei, wird keinem Zweifel unterliegen; ja er würde damit einer Pflicht Genüge leisten, die ihm schon um seiner selbst willen obliegt. Mit dem vierzehnten Jahre wird der Knabe weiter Nichts, als älterer Knabe; er tritt in die Uebergangsperiode vom Knaben zum Jüngling, in welcher Eigenschaft er erst aus einer weiteren Entwicklung in der Dauer von etwa zwei Jahren hervorzugehen pflegt. In diese Zeit fällt das erste von Innen aus gebotene Ringen nach Selbstständigkeit, wie der moralisch-religiösen, so der intellectuellen; in ihr lernt er, was Denken ist, und lernt sich in sich sammeln und in der Welt der Gedanken fixiren und orientiren.

Wo und so lange für die Forsetzung des Bildungsunterrichts nicht auf besagte Weise Sorge getragen wird, da bleiben freilich nur Nothbehelfe übrig, welche jedoch nicht ohne wohlthätigen Einfluß auf Verhütung des Verlustes wenigstens eines namhaften Theils des Schulgewinnes sein werden. Ich meine, wenn kein anderer Tag oder Nachmittag noch dazu eingeräumt werden sollte, Sonn- und Feiertagsschulen und zwar nicht bloß von der Dauer einer Stunde, und nicht nur so obenhin für dieses oder jenes beliebige Fach als quid pro quo? gehalten, wie bisher zu geschehen pflegte, sondern den ganzen Vormittag über vor und nach dem Gottesdienste und etwa auch noch in mehreren Nachmittagsstunden und nach einem auf summarische Wiederholung und tiefere Begründung des früher Erlernten neben möglichster Erweiterung desselben wohl berechneten Plane. Die Woche über

sollten die Sonntagsschüler schriftliche Ausarbeitungen zu fertigen und den Lehrern der dahin einschlagenden Fächer zur Correctur einzuliefern haben, welche sodann in den Sonntagslectionen Gegenstand der Besprechung und Erörterung würden. Natürlich dürften auch hiezu nur ganz taugliche Lehrer verwendet werden, die sich übrigens in den Städten, wo bessere Lehranstalten sind, leicht finden werden; im Fache der Religion die Geistlichen nach dem Gottesdienste, besonders auch um sich durch Recapitulation des Kanzelvortrags Beweise von der Aufmerksamkeit geben zu lassen, womit diese Schüler demselben angewohnt. In den deutschen Landschulen wäre natürlich diesem sonn= und feiertäglichen Unterrichte eine dem niedrigern Standpuncte der Schüler dieser Kategorie angemessene Einrichtung zu geben, jedenfalls der Geistliche zu persönlicher unmittelbarer Mitwirkung beizuziehen. Ein den Zweck dieser Sonntagsschulen besonders in den Städten ungemein förderndes Mittel finde ich ferner in passenden Bibliotheken zum Privatgebrauche der Schüler und in Lesezirkeln. Dabei versteht sich von selbst die Aufsicht und Anleitung der Lehrer, was die Wahl der zweckdienlichen Schriften und die rechte Art, sie in den Freistunden zu lesen und zu benützen anlangt, so, daß den Einzelnen bestimmte ihrem Bedürfnisse gerade entsprechende Bücher in die Hände gegeben werden, und daß sie diese im rechten Geiste lesen lernen, aber auch in eigenen schriftlichen Aufsätzen Proben davon geben, daß es ihnen ernstlich darum zu thun gewesen, in die Schriften einzudringen, daß sie z. B. in wissenschaftlichen Abhandlungen, in Gedichten, Reden u. dergl. die Idee des Ganzen und den Zusammenhang der Theile richtig aufzufassen sich angelegen sein ließen. Wo die Localfonds die Kosten dieser Unterrichtsanstalten zu bestreiten unvermögend sind, dürfte sich der Staat wenigstens zu Honorirung der Lehrer herbeilassen. Kleine Bibliotheken aber ließen sich theils mittelst freiwilliger Beiträge von Seiten Solcher anlegen, die sich überhaupt für Jugendbildung interessiren, ohne

gerade persönlich dabei betheiligt zu sein, theils von Seiten der Familienväter, welchen die Theilnahme schon um der Mitbenützung der Schriften willen sehr erwünscht sein dürfte, und welche nebst den erstern einen Localverein zu diesem Zwecke bildeten; theils mittelst mäßig angesetzter Zuschüsse von Seiten der Schüler selbst, die ja den größten Nutzen aus dem Gebrauche der Bücher zögen; auch ließe sich den Lesezirkeln eine größere Ausdehnung etwa auf einen ganzen Amtsbezirk geben, wodurch die Ausführung des Planes sehr erleichtert und gefördert würde. In jenen Verein wären auch die Vormünder und Lehrherrn der besagten Schüler zu ziehen, die sich sämmtlich verbindlich machten, diese in ihren Freistunden zu Hause zu beaufsichtigen und zu Erreichung der Zwecke der Anstalt auch ihres Theils gewissenhaft mitzuwirken. Jährliche öffentliche Auszeichnung, sei es auch nur Belobung solcher Schüler, die mit besserem Erfolge, als die übrigen, diesen Unterricht benützt haben, würden natürlich auch hier ihren Zweck der Belebung des Fleißes und des Interesses für weitere Fortbildung mit Hülfe der gebotenen Mittel nicht verfehlen.

Der Verein deutscher Philologen und Schulmänner endlich mag als eine seiner Aufgaben auch diese in's Auge fassen, durch Verbreitung berichtigter Ansichten von Methode und Schuleinrichtung und Hinlenkung der Aufmerksamkeit der Regierungen auf dieselben, durch Empfehlung entschieden guter und zweckmäßiger Schulbücher und Veröffentlichung detaillirter Plane zu Abfassung neuer für die verschiedenen Zweige des öffentlichen Unterrichts, wofür noch durch keine Schulschrift genügend gesorgt ist, das Seinige zu Erreichung des speciellen Zweckes beizutragen, daß der in der Schule gewonnene Schatz von Kenntnissen so wenig als möglich ein Raub der Zeit werde. Alle diese äußern Vorkehrungen und Maßregeln aber werden nur von unbedeutendem Belange und wenig entsprechender Wirkung sein, so lange und wo nur die oben ausgesprochenen und, wie mich dünkt, innerlich begründeten Unterrichtsgrundsätze ihre genaue und volle Anwendung nicht finden werden.

Polemisch-apologetisches Anhängsel,

als

Erwiederung.

S. 400—420 der N. Jahrb. für Philolog. und Pädag. 9. Jg. 4. H. hat sich F. W. Klumpp aus Stuttgart die Mühe gegeben, einen empfehlenden Auszug aus der Schrift „Die Hamiltonische Frage untersucht von C. A. Schmid" zu liefern, somit die von letzterem gegen meine „Kurze Kritik der Hamiltonischen Sprach-Lehrmethode" erhobenen Einwendungen mit accentuirter Hervorhebung alles Dessen, was wenigstens ihm schlagend und pikant zu sein schien, und nicht ohne eigene schneidende Seitenhiebe zu wiederholen. Das durchgängig Wegwerfende und Schnöde seines vornehm thuenden Tones, welcher ihn natürlich auch Alles ignoriren läßt, was meine übrigen zahlreichen Recensenten für mich geschrieben, so wie diejenigen Puncte in meinen Schriften selbst, deren absolute Unangreifbarkeit er wohl merkte, — dieser sein Ton war mir wohl erklärbar und kam mir nicht unerwartet, so wenig, als das unbedingte durchgehends meinem Gegner gespendete Lob, dem ich selbst nach Talenten — besonders seinem Lehrtalente, das ich schon oft habe rühmen hören — und Kenntnissen alle Achtung zolle, nur da nicht öffentlich, wo es nicht am Platze ist, wie z. B. S. 404 unt. von Klumpp's Standpuncte aus. — Klumpp war schon aus Veranlassung seiner Gelehrten Schulen von meiner Feder unangenehm berührt worden, sodann konnte er bei meinen Angriffen auf den Hamiltonismus nicht ganz unangefochten bleiben. Geschah dieß auch mit aller Delicatesse

und Schonung, so lag darin doch des Stachelnden genug für Den, der sich zum Schulreformator einzig berufen fühlt und seine pädagogischen Orakelsprüche für infallibel hält. Auf jenen Ton also war ich gefaßt, als ich hörte, daß Klumpp in dem neuesten Hefte bes. Jahrbücher seiner gereizten Stimmung gegen mich Luft gemacht, übrigens nichts Erhebliches, noch Neues vorgebracht habe. Dennoch las ich das Ding, weil er darin zum ersten Male gegen mich auftrat, während ich das neueste Heft des Correspondenz-Blattes für Lehrer u. s. w. unter dem neuen Titel Süddeutsche Schulzeitung mir nicht einmal aus unserer Gymnasiumsbibliothek zuschicken ließ, in welchem ein scharfer Schmid'scher Artikel über meine Apologie des Antihamilton handeln soll, der mir von derselben Seite geschildert worden war.

Den Klumpp'schen Aufsatz nun habe ich, wie gesagt, gelesen, finde mich aber außer Stand gesetzt, Vieles darüber zu sagen, es wäre denn daß ich mir und Andern das bereits Dargelegte noch einmal vorkäuete. Zwar kann ich Solchen, die mich nicht kennen, nicht zumuthen, zu glauben, daß es mir nur um die Wahrheit zu thun sei, am wenigsten um Personen, aber beschwören kann ich es; und auch dießmal bat ich mehrere meiner Kollegen, mich doch ja auf Alles, selbst das Geringfügigste, das von meinen Gegnern mit Grund bestritten worden sein dürfte, aufmerksam zu machen, womit auch sie ihre Ansicht nicht in Einklang bringen könnten; allein sie wußten Nichts der Art herauszufinden.

Wenn man, vor allen Klumpp, sich an dem Tone in meinen Schriften gegen den Hamiltonismus stieß, so ist dieß, wie ich auch in der Apologie bemerkt habe, nun einmal so meine Art, die jedoch keineswegs zu einem nachtheiligen Schluß auf mein Gemüth berechtigen darf; auch gestehe ich, daß ich glatte Worte nicht eben liebe, und Mühe habe, solche zu finden, wenn es einer wichtigen Wahrheit gilt, die man gerne wegklügeln

möchte. Verhaßter aber ist mir Nichts, als übereilte windige und wetterwendische Neuerungs- oder gar Umwälzungssucht im Bereiche der Jugendbildung. Da tritt Einer — qui tantum constans in levitate sua est, nach Ovid *) — heute (ich meine das Jahr 1829 u. d. f. **), gegen die gelehrten Schulen, vorzüglich seines Vaterlandes, auf, und macht diese erst recht schlecht, um sich mit seinen pädagogisch-methodologischen Compilationen und daraus gezogenen Combinationen, Planen, Tabellen u. dergl. desto gewaltiger aufspreitzen zu können. Er opfert beinahe das philologische Element dem realistischen, oder vielmehr seiner mit den Grundsätzen einer gesunden, psychologisch geregelten Pädagogik schwer vereinbaren Tendenz, durch Vereinbarung heterogener Vorbildungssphären den verschiedensten Ansprüchen zugleich zu genügen. Doch da er wahrnimmt, daß er mit seinen süßlichen, allumfassenden, jedoch überwiegend realistisch-materialistischen Vorschlägen bei Kennern der Sache wenig Anklang gefunden, lenkt er morgen (1834 ***) wieder ein, und nimmt sich des humanistischen Princips „der Ernährung der Jugend mit dem Marke des Alterthums" mit Wärme an. Uebermorgen (1835) sieht er den Hamiltonismus auftauchen: mit Enthusiasmus begrüßt er diesen, und sucht ihn, ohne sich auf eine tiefer gehende unbefangene Prüfung einzulassen, in die

---

*) Der Verfasser des trefflichen Aufsatzes zur Frage über die Principien (Pädagog. Revüe von D. Mager, Aprilheft 1841), welcher Pädagogen und Pädagogikern nicht genug empfohlen werden kann, würde sagen: „bei welchem nur der Wechsel das Bleibende ist"! (Spätere Anmerkung.)

**) Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren (!) Humanismus von F. W. Klumpp.

***) Ueber die gegenwärtige Entwicklungsstufe des gelehrten Schulwesens. Gymnasialrede von F. W. Klumpp (Correspondenz-Blatt für Lehrer u. s. w. Württembergs. 1 H. S. 49 ff.)

Gelehrtenschulen einzuschwärzen *). Inzwischen wird das Verlangen nach — niederen — Realschulen dringender und lauter: er mag es weder mit diesen, noch mit den Gelehrtenschulen verderben, und verderbt es mit beiden, indem er über Uebermorgen **) 1836 in einer „gemeinschaftlichen Schule von allgemeinem Character" beiderlei Zwecke erreichen lassen und den Abbruch, den er dem Sprachunterrichte thut, dadurch ersetzt wissen will, daß „hier vorzüglich die postulirte Hamiltonische Methode ihre Dienste thun müsse." Siehe, da erhebt der längst spuckende pietistische Mysticismus, das bequeme Ruhepolster der Denkfaulheit, sein gefährliches Lernäisches Haupt und will in die Gelehrtenschulen übergreifen: über-Ueber-über morgen (1837) wirft sich eben derselbe diesem kläglichen Auswuchse eines zwar Gott Lob! nur theilweise, dennoch aber bedenklich kränkelnden Zeitgeistes in die Arme, und findet, als Nachbeter Eyth's, in einer, überdieß höchst unklar gedachten, „Umgießung der altclassischen Welt in dem strengen Schmelztiegel des Evangeliums" oder „in der Bibel als Correctiv der classischen Studien" das einzige Heil für die gelehrte Jugend ***). Dazu die dialectische Kunst, die rhetorische Schminke neben dem salbungsvollen Anstriche, die Gewandtheit des Ausdrucks, um dem Neuen durch das empfehlende Gewand die Aufnahme zu erschmeicheln, und vollends alle die Künste der Proselytenwerberei und der sich wichtig geberdenden Polypragmosyne: welcher Freund des einzig ersprießlichen, steten Fortschrittes, welcher Besonnene sollte solchem Willkührregimente

*) Animadversiones (!) ad (!) methodum (!), quam vocant Hamiltonicam. Programm von F. W. Klumpp.

**) Ueber die Errichtung von Realschulen u. s. w. von F. W. Klumpp. (Stuttg. Metzler.)

***) Die classischen Studien vom Standpunkte des Evangeliums. Gymnasialrede von F. W. Klumpp. (Correspondenz-Blatt u. s. w. 4. H. S. 179 ff.)

zufälliger Einfälle ruhig und gelassen zusehen, so, daß ihm nicht warm um die Brust und im Kopfe würde? Hr. **M.** Jahn findet dennoch (S. 478 des gen. Heftes) den Ton in meiner ersten Schrift gegen den Hamiltonismus — wohl auch besonders im Hinblick auf die Sprache, welche die Hamiltonisten selbst zuerst geführt — sogar ruhig; Schmid und Klumpp dagegen sehr tadelnswerth. Wer hat Recht? Wenn aber H. J. in meiner zweiten Schrift die Ruhe der erstern vermißt, und Klumpp, auch als Sittenrichter, wie wenn ich solcher moralischen Vorlesungen, und zwar von ihm, bedürfte, mich deßhalb besonders hart anläßt, so frage ich: sollen denn die neuerungssüchtigen πολυπράγμονες das Privilegium der unduldsamsten Härte gegen die Vertheidiger Dessen, was das Alte Gutes hatte und hat, für sich haben, und diese die schonungslosesten Urtheile über sich*) gelassen hinnehmen müssen? Wenn ich aber in meiner Apologie einmal auf politische Meinungsverschiedenheit anspielte, so geschah dieß in Folge derselben Anspielung von Schmid's Seite und in der Absicht, Andern den absolut wegwerfenden und feindlichen Ton meines Gegners, den ich vorher mit keiner Sylbe berührt hatte, einigermaßen erklärlich zu machen. Dieß konnte Klumpp unmöglich entgehen: also war seine beißende Bemerkung gleich unzeitig und unzart.

Ein wiederholter Vorwurf Klumpps geht dahin, daß ich auf keine Erfahrungen Rücksicht genommen habe, und so namentlich auch nicht auf die in Stetten gemachten, „welche — von Klumpp mitgegründete — Anstalt im Laufe der letzten $1\frac{1}{2}$ Jahre 4 (sage vier!) Zöglinge auf die hohe Schule entlassen habe, nachdem diese die öffentliche Universitätsprüfung vollkom-

*) Wenn ich diese in dem Programme unbefangen und eben so rückhaltslos wiederholte, als ich meine Gegner, namentlich Tafel, bediente, so mag sich dieses durch jenes ausgleichen.

men befriedigend bestanden hätten„*). Wohl wird er unter andern in der Apologie S. 25 die Worte gelesen haben: „Von dem Prüfstein der Erfahrung läßt sich freilich in solchen Dingen der wirksamste Erfolg hoffen u. s. w. Nur Schade, daß solche Schulversuche, zumal öffentliche, die unschuldige Jugend zu büßen hat.“ Wenn ich eine Methode a priori für verwerflich halte, so halte ich es eben damit für ein großes Unrecht, die Jugend zu solchen Experimenten zu mißbrauchen. Wie verhält es sich nun aber mit den Erfahrungen, die ich hätte benützen sollen? Auf die eigene Aussage der Hamiltonisten über die Leistungen ihrer Schüler ist in der Regel wenig Gewicht zu legen, schon aus bekannten psychologischen Gründen. Dazu der doppelte Umstand, daß, wenn auch in einzelnen Fällen die Prüfung eines oder einiger Schüler in einer hamiltonisch erlernten Sprache nicht gerade ein ungünstiges Resultat lieferte, solche Schüler, so viel ich weiß, meistens schon andere Sprachen grammatikalisch erlernt hatten, in der nachher durchaus hamiltonisch aufgefaßten Sprache aber es nur bis zu einem gewissen Grade mechanischer Fertigkeit von Staar= oder Amselmenschen brachten, auf welchem sie, zumal die minder begabten, dann stehen blieben: ferner, und dieß ist ein Hauptumstand, daß wohl, wenigstens bei uns, noch kein Schüler streng hamiltonisch unterrichtet worden ist, bei welchen ein erkleckliches Resultat durch den Hamiltonismus erzielt worden wäre, wie dieß selbst in dem so vielfach — von den dabei Interessirten! — öffentlich angepriesenen Stettener Institute der Fall ist, wo (vergl. auch den zweiten Hauptbericht 2c. 2c. von J. V. Strebel und Herrn J. über denselben im 4. H. der Jhrb. S. 479) der Hamiltonismus recht wesentlich abgeändert, die Schüler bald in die Grammatik eingeführt und ebenso die gewöhnlichen Uebersetzungsübungen hinzugenommen wurden und werden.

*) Jetzt soll diese Anstalt — ein Augenzeuge hat mir's berichtet — ihre ursprüngliche Gestalt so ziemlich abgelegt haben, so daß es darin zugehe, wie anderwärts. (Spät. Anm.)

Daß ich übrigens eine bedeutende öffentliche Anstalt so ziemlich genau kenne, wo die französische Sprache bis zum Abgange auf die Universität hamiltonisch, zwar in neuerer Zeit neben dem scheinbaren Gebrauche einer Grammatik, gelehrt wird, und mit welcher Neigung von Seiten der Schüler, mit welchen Resultaten, dieß wußte Klumpp wohl, hätte mir also eine solche Berufung nicht abnöthigen sollen, die ich mir und Andern gerne erspart hätte, und der ich nur noch den Schluß eines den Hamiltonismus betreffenden Artikels in einem dortigen Tageblatte vom Sept. 1838, dessen Verfasser mir unbekannt ist, beifüge: „Ohne ein Urtheil in dieser Sache fällen zu wollen, verdient die Thatsache angeführt zu werden, daß schon mehrere Eltern gezwungen waren, ihre Kinder, die schon einige Jahre Unterricht nach jener Methode erhalten hatten, den französischen Sprachunterricht von vorn anfangen zu lassen.“ Darum entziehen sich daselbst so viele Schüler dem öffentlichen Unterricht in dieser Sprache und sehen sich nach Privatlehrern um. Ein anderes warnendes Beispiel von den nachtheiligen Folgen dieser Unterrichtsart könnte ich an einem meiner gegenwärtigen Schüler, einem wohlbegabten und fleißigen Jüngling, nachweisen, welcher im Griechischen hamiltonisch vorbereitet worden, wenn dieser nicht aus meines Gegners Schmid Schule hervorgegangen wäre, und wenn ich nicht befürchtete, man möchte einem Einzelfalle keine Geltung zugestehen.

Wenn ich bei meinen Angriffen auf den Hamiltonismus die damals gründlichste und umfassendste Schutzschrift desselben nach seinen strengeren Principien, nämlich die Kröger'sche, Satz für Satz zu widerlegen suchte, so mußte ich mich auf das entgegengesetzte Extrem stellen, und konnte, wenigstens im Beginne des Streites, nicht wohl auf Modificationen Rücksicht nehmen, wie H. J. wünscht. Denn ist der Hamiltonismus in seiner ursprünglichen wahren Gestalt, nach seinem Grundwesen, zu verwerfen, so können Abänderungen und etwaige künstlich heraus-

gefundene Nebenvortheile die Verwerflichkeit bloß ermäßigen. Ich glaubte ebendeßwegen zu handgreiflicher Erweisung der Unthunlichkeit dieser Lehrart vorzugsweise solche Stellen, wo beide Sprachen auffallend divergiren, namentlich aus Livius, den H. Kröger einen Hamiltonisten wie durch einen Zauberschlag verstehen lehren läßt, behandeln zu müssen, ohne, wie Klumpp glauben machen will, den Livius für den ersten Gebrauch vorauszusetzen. Daran hat dieser aber wohl gethan, daß er von meinen weitern Erörterungen in Beziehung auf jene Stelle, so wie von manchen andern Hauptpuncten, besonders auch in der Apologie, in der er — der Redliche! — durchaus nur eine Wiederholung des in meiner ersten Schrift Gesagten finden kann, keine Notiz genommen hat, namentlich von der gepriesenen Hamiltonischen Abprägungsmethode.

Zwar kann ich Herrn J., der übrigens, wie sich von seiner Einsicht erwarten läßt, den Hamiltonismus ebenfalls von den Gelehrtenschulen entfernt gehalten wissen will, schon Recht geben, wenn er die schnelleren Fortschritte nicht in Abrede zieht, die die neue Lehrweise bei Anfängern von vorn herein hervorbringe, und eine gewisse Fertigkeit im practischen Gebrauche. Aber von welcher Beschaffenheit werden, zumal bei schwächern Schülern, diese Fortschritte seyn? Denn wenn der Hamiltonismus nach H. Jahns eignem Urtheile „der streng grammatischen Erkenntniß der Sprache, dem Unterscheiden des Formellen und Materiellen derselben und der stufenweisen und folgerichtigen Anwendung des Sprachmaterials zur genauen Erkenntniß und Aneignung der Denkformen vielfach hindernd in den Weg tritt,“ so ist dieß schon beim Anfange unvermeidlich, und dieß um so mehr, je mehr sich das Abstractions- und Unterscheidungsvermögen des Knaben in schlummerndem Zustande befindet. Um nur Eines zu wiederholen, so kann der Anfänger aus der hamiltonischen Betreibung der lateinischen Sprache so häufig nicht einmal bestimmte Formunterschiede mittelst der sinnlichen Wahrnehmung

abstrahiren, da z. B. bei der Flexion so gar oft das deutsche Wort keine Veränderung erleidet: mater, matris, matri, matrem ist ihm eben = Mutter; matres, matrum = Mütter; bonus, bona, bonum, = gute (nach der neuen Form); G. boni, bonæ, boni, D. bono, bonæ, bono, Acc. bonum (m.) Abl. bono, bona, bono = guten; Plur. boni, bonorum, bonis, bonos, Abl. bonis durch alle Geschlechter = guten; amant, ament = liebensie, amare, amandum N. und Acc. amando D. und Abl. = lieben; ames = liebestdu, leges = lesenwirst u. s. w. Entkleidet man aber den Hamiltonismus seiner eigensten Eigenthümlichkeit und Widernatürlichkeit, und nimmt man bei Zeiten Grammatik, Construction und Composition zu Hülfe, so werden beide Methoden, nur nach einigem Zwischenraume, so ziemlich auf derselben Bahn zusammentreffen; und dann mag man den unhamiltonischen Hamiltonismus sofort in Ruhe lassen, wiewohl ich ihm selbst dann das Wort nicht reden möchte, sobald er den naturwidrigen Mechanismus zu weit treibt. Was der Hamiltonist ohne ordentlichen Fortschritt, nur wie es der Zufall daher wirft, und so häufig auf eine mit der Muttersprache unverträgliche Weise dem Schüler beibringen will, machen wir ihm auf der regelmäßig fortlaufenden Bahn wohl noch bemerklicher und haftender; und wo sich eine Formabprägung anbringen läßt, machen auch wir ihn aufmerksam darauf, z. B. am-o, am-as, am-at = liebe-ich u. s. w. und statt dessen: ich liebe u. s. w.; dazu genügt aber eine einmalige Bemerkung. Mag es immerhin sein, daß in neuerer Zeit die synthetische Methode beim Elementarunterrichte auf Kosten der sogenannten analytischen da und dort übertrieben wurde: die ausschließende war sie wohl nirgends, und wo für sie über Gebühr viel geschieht, da gebe man der andern zu. Die Nothwendigkeit aber der Vereinbarung beider, sobald es immer thunlich ist, durch den Gebrauch einfach angelegter mit dem grammatischen Kurs gleich laufender Elementar-Lesebücher,

welche die Congruenz beider Sprachen möglichst durchführen und dem Knaben zugleich den nöthigen Sprachstoff zuführen, habe ich dargethan so wie die Unnatürlichkeit und Zweckwidrigkeit der lange Zeit ausschließend befolgten Analysis, welche in umgekehrter Richtung da (d. h. mit der Grammatik) anfängt, wo die andere aufhört. Nur beschränke man den Gebrauch leichter Lesebücher auf einen möglichst kurzen Zeitraum; denn das schwere Lernen, das selbstbewußte Eindringen in den unterscheidenden Character und Bemeisterung desselben ist und bleibt die Hauptaufgabe dieses Unterrichtsfaches.

Doch aus Anlaß der genannten analytischen Methode noch einige Worte. Klumpp macht mir mehrmals Unkenntniß in pädagogischen Dingen zum Vorwurf (nicht bloß meine Schüler, deren nicht eben wenige seit mehr als 30 Jahren auch durch meine Schule gegangen sind, sondern ausgezeichnete und anerkannte Pädagogiker, auf deren briefliche, wie gedruckte Aeußerungen ich mich berufen könnte, wenn es mir die Bescheidenheit erlaubte, urtheilen anders über mich), unerachtet er mir doch so viel Verstand zutrauen sollte, daß ich, auch abgesehen von der eignen Praxis und der Bekanntschaft mit unserer hiesigen umfassenden gelehrten und Realschule und etwaiger sonstiger Lectüre, wenigstens aus seinen pädagogischen Schriften, die mir, wie er wissen muß, nicht bloß dem Namen nach bekannt geworden sind, einige Kenntniß des gegenwärtigen Standes der Pädagogik und Didactik geschöpft haben dürfte. Daraus, daß ich Manches als erkünstelt, unpassend, als Tändelei, Manches als übertriebene mit der rauhen Wirklichkeit und der gesunden Ansicht des Nüchternen nun einmal unverträgliche Sentimentalität u. dergl., womit die unerschöpfliche und unermüdliche Schreibseligkeit unserer modernen Pädagogik so gar wichtig thut, zu ignoriren pflege, folgt noch nicht Unbekanntschaft mit demselben. Und so ist Klumpp auch unredlich genug, den Schmid'schen Vorwurf, daß ich den Ausdruck analytisches Verfahren oder Analysis nicht oder

mißverstanden habe, beißend zu wiederholen, obwohl ich in meiner Apologie S. 8. f. denselben als absichtliche Sinnverdrehung und gänzlich ungegründet zurückgewiesen hatte. Ich sprach von einer analytischen Methode im weitern und engern Sinne; im weitern, insofern sie den Schüler die im concreten Stoffe an sich liegenden Sprachgesetze mit ihren Ausnahmen finden lasse; im engern, sofern jene nur durch Auflösung oder Auseinanderlegung der gegliederten Wortcomplexe in ihre Theile herausgefunden werden können. Diese Hamiltonische heuristische oder regressive Methode, welche „das Unbekannte aus dem Bekannten“ finden lassen wolle, habe ich aber hauptsächlich deßwegen als ein Unding nachgewiesen, weil eben durch die Hamiltonische Analyse im engern Sinne dem Schüler das Bekannte, die Muttersprache, unkenntlich gemacht werde. Allein ich sprach mich auch gegen die analytische Methode überhaupt aus, weil sich ein regressiver Gang **a principiatis ad principia**, wie überhaupt mit dem regelmäßigen Fortschreiten der Gedanken durch das Ganze einer Doctrin, so besonders im Sprachen-Lernen mit der wissenschaftlichen, in sich begründeten Auffassung der Sprachgesetze nicht vertragen will, sondern einzig der Vorschritt **a principiis ad principiata** oder die synthetische Methode, aber in Verbindung mit der analytischen d. h. mit der Aufgabe, die schon erkannten Sprachgesetze im gegebenen Stoffe wieder erkennen und anwenden zu lehren. Dieß gebietet beim jungen Anfänger die Natur der Sache. Der Mann, welcher der allgemeinen Sprachgesetze sich bewußt ist, mag nach Hamiltonischer Weise eine fremde Sprache für den oberflächlichen Gebrauch erlernen können: der Knabe, welcher die Sprachgesetze erst lernen soll, müßte in diesem Falle das Unbekannte im Unbekannten, wenigstens im mehr oder minder Unbekannten suchen. Nach diesem Grundsatze müßte in der Mathematik die höhere Analysis zur Aufgabe des Knabenunterrichts oder in der Philosophie der Anfang mit der Metaphysik, der Schluß mit der Logik gemacht werden. Ebendeßwegen finde ich auch überhaupt die Anwendung des Kunstausdrucks aus der kritischen Philosophie: analytische

Methode auf den Sprachunterricht der Jugend unangemessen, es sei denn, daß man die grammatische Exposition vorzüglich mit darunter begreift, wie unter Synthesis die grammatische Composition, zwei, so zu sagen, simultane Thätigkeiten, durch deren Kooperation das Sprechen, Schreiben und Erlernen einer fremden Sprache bedingt ist. Die analytische Behandlung eines Begriffs, eines Lehrsatzes, meinetwegen auch einer Wissenschaft geht von der Vernunftanschauung eines bekannten Ganzen als einer Einheit in formeller und materieller Beziehung aus, die sie unmittelbar zerlegt und zersetzt: die Erlernung einer fremden Sprache auf diesem Wege ginge, wie gesagt, von einem Unbekannten aus und von einem solchen, das nicht unmittelbar beschaut und behandelt werden kann, sondern nur durch das Medium der Muttersprache, und das als Ganzes nur formell d. h. in seiner, der besondern, successiv durch Vergleichung gewonnenen, Grammatik vorliegt, die zwar hinterher bei Lesung der Schriften sich analytisch auffassen und behandeln läßt, aber nur von dem schon sprachlich ausgebildeten Verstande, während von einer anfänglich analytischen Behandlung des materiellen Ganzen nur im uneigentlichsten Sinne des Wortes die Rede sein kann. Was die Logik im Gebiete der Gedanken, das ist die Grammatik im Gebiete der Sprache.

Daß das Gesagte und was noch von den Gegnern der Neuerung gesagt werden wird, den Hamiltonisten irgend ein Zugeständniß entlocken werde, steht freilich nicht zu hoffen; denn wenn auch nicht jeder von ihnen als Cicero pro domo aufzutreten hat, so läßt schon ein mißverstandenes Ehrgefühl das Geständniß des Irrthums nicht zu. Allein die Zukunft wird es lehren*), daß die neue Erfindung eine ephemere Erscheinung war, und daß die wenigen Vertheidiger derselben nur sich selbst als die einzig Erleuchteten erschienen. *Τἀληθὲς ἀεὶ πλεῖστον ἰσχύει λόγου.* **Sophocl.**

Ulm 1. Juli 1839.

---

*) Und sie hat es, denke ich, bereits so ziemlich gelehrt. (Spät. Anm.)

In derselben Buchhandlung ist zu haben:

Clöter, Ch. M. Ad., (Schulinspector,) Entwurf einer Schulordnung nebst Sittenspiegel und Schulgesetzen. Mit Beilagen. gr. 8. 12 kr. oder 3 ggr.

Haßler's, K. D. Dr., Bemerkungen über den Unterricht in der französischen Sprache auf Realschulen und Gymnasien. gr. 4. 12 kr. oder 3 ggr.

— — — Paragraphen für den Unterricht in der **Philosophie** auf Gymnasien und ähnlichen Lehranstalten. 2 Theile. gr. 8. 2 fl. oder 1 Thlr. 8 ggr.; jeder Band apart die Hälfte.

Moser, C. F. D., Taschenbuch für deutsche Schulmeister. 12 Jahrgänge. 8. Herabgesetzter Preis: zusammen 3 fl. oder 1 Thlr. 18 ggr. jeder einzeln 18 kr. oder 4 ggr.

Nagel, Chr. Dr., (Professor der Mathematik,) Lehrbuch der ebenen Geometrie zum Gebrauche bei dem Unterrichte in Real- und Gymnasial-Anstalten. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage mit 17 lith. Tafeln. gr. 8. In Umschlag broch. 1 fl. 20 kr. oder 20 ggr.

— — Ueber die Erweiterung der Real-Anstalt. Ein Versuch, die Forderungen der Zeit zu begründen. gr. 8. 12 kr. oder 3 ggr.

Scholl, C. H. F., (Diaconus und Vorsteher einer höhern Töchterschule,) Grundriß der Naturlehre zum Behufe des populären Vortrags dieser Wissenschaft. Mit 4 Figurentafeln. gr. 8. In Umschlag broch. 48 kr. oder 12 ggr.

Schwarz, Prof., Rede über das Thema: Schule und Staat. 4. geh. 12 kr. oder 3 ggr.

Tafel, Leonh. Dr., die deutschen Stadtschulen Württembergs. gr. 8. geh. 6 kr. oder 1½ ggr.

BSB Bayerische StaatsBibliothek

MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Schwarz, Christian

Betrachtungen über Vergänglichkeit und Unvergänglichkeit der Schulfrüchte mit besonderer Rücksicht auf gelehrte Schulen Ein methodologischer Beitrag nebst einem kurzen polemisch-apologetischen Anhange

Ulm 1842

Paed.th. 5352
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10764293-1